



# Comprendre les modalités énonciatives de l'album Le livre le plus génial que j'ai jamais lu, 2008, Christian Voltz, par sa mise en spectacle

Manon Raby, Lucie Tampon-Lajarriette

## ► To cite this version:

Manon Raby, Lucie Tampon-Lajarriette. Comprendre les modalités énonciatives de l'album Le livre le plus génial que j'ai jamais lu, 2008, Christian Voltz, par sa mise en spectacle. Education. 2016. dumas-01345353

**HAL Id: dumas-01345353**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01345353>**

Submitted on 13 Jul 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

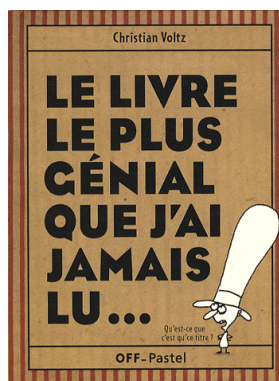


Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial| 4.0 International License

# **Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

## **Mention 1 - Master 2**

**Comprendre les modalités énonciatives de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, 2008, Christian VOLTZ, par sa mise en spectacle**



RABY Manon et TAMPON-LAJARRIETTE Lucie

Directrice de mémoire : MOREL Josiane

Année universitaire 2015-2016

ÉSPÉ d'Auvergne

**Remerciements :**

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directrice de M.I.R., Josiane MOREL ainsi que Stéphane VEYSSIÈRE Professeur des Écoles Maître Formateur pour l'attention qu'ils ont accordée à notre travail et les conseils qu'ils ont pu nous donner.

Nous adressons également nos remerciements à nos tuteurs de terrain respectifs, Thierry MEYNIER et Pascale JAULHAC pour les pistes de réflexion qu'ils nous ont fournies autour de cette recherche.

Enfin, merci à nos élèves de la classe de Grande Section de Maringues, et ceux des Cours Élémentaires première et deuxième années de Plauzat pour leur participation active et leurs réflexions riches qui ont permis d'approfondir notre recherche.

# Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Première partie : <i>Le livre le plus génial que j'ai jamais lu</i>, 2008, Christian VOLTZ pour mieux étudier les modalités énonciatives .....</b>	<b>10</b>
1.1. Les motifs du choix de l'album : <i>Le livre le plus génial que j'ai jamais lu</i> de Christian VOLTZ.....	10
1.1.1. Un album aux modalités énonciatives entrecroisées .....	10
1.1.2. Un album favorisant les inférences .....	11
1.1.3. La particularité de ses moyens de narration .....	11
1.1.4. La place prépondérante du lecteur-acteur.....	13
1.2. Apport de recherches sur les modalités énonciatives pour analyser l'album .....	14
1.2.1. Que nomme-t-on les modalités d'énonciation et comment les identifier ? ...	14
1.2.2. Les modalités énonciatives de l'œuvre au service du lien entre l'auteur et son personnage contestataire.....	15
1.3. Étudier les modalités énonciatives d'une œuvre par sa mise en spectacle : les intérêts <i>a priori</i> .....	17
1.3.1. Inventaire des possibles difficultés de compréhension rencontrées par les élèves	17
1.3.2. Les résultats espérés par la mise en spectacle de l'œuvre .....	18
<b>2. Deuxième partie : le déroulement des séquences de recherche : ce que les élèves comprennent des modalités énonciatives grâce aux lectures approfondies de l'album</b>	<b>22</b>
2.1. Prendre en compte les divers contextes de classe pour mieux appréhender l'étude de l'album .....	22
2.1.1. Présentation générale des classes : un album pour trois cycles.....	22
2.1.2. De lecteurs-actifs à lecteurs-acteurs .....	22
2.1.3. Des élèves sensibilisés à la richesse des mots et à la déconstruction des stéréotypes .....	23
2.2. Progressions initiales des séances .....	24
2.2.1. Distinguer les moyens de la narration pour mieux appréhender les modalités énonciatives .....	24
2.2.2. La séquence pensée pour les élèves de Grande Section : découvrir l'album récit après récit.....	24
2.2.3. La séquence pensée pour les élèves de Cours Élémentaires : découvrir l'album page après page .....	26
2.3. Les déroulements effectifs des séquences.....	27
2.3.1. Des difficultés de compréhension sous-estimées .....	27
2.3.2. Des élèves actifs dans la recherche de sens .....	27
2.3.3. Les mises en spectacle : de nécessaires modifications à apporter.....	28

### 3. Troisième partie : *Quid de la distinction des modalités énonciatives après lectures explicatives et mises en spectacle de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* ?*

30	
3.1.	Les moyens de la narration comme bases de compréhension de l'œuvre ..... 30
3.1.1.	Différencier les rôles d'auteur et de narrateur ..... 30
3.1.2.	Comment identifier les personnages d'un récit ? ..... 31
3.1.3.	Sensibiliser les élèves aux notions de narrataire et de locuteur..... 31
3.2.	Un récit à l'organisation singulière : récits enchâssés et continuité ..... 32
3.2.1	Troisième partie de l'œuvre : union des récits précédents ou récit à part entière ?..... 33
3.2.2	Comprendre la continuité du texte..... 34
3.3.	L'étroite complémentarité entre texte et illustrations ..... 36
3.3.1.	Les illustrations comme appuis aux inférences ..... 36
3.3.2.	Les illustrations comme sources de complexifications d'identification des modalités énonciatives..... 37
<b>Conclusion</b>	..... 40
<b>Bibliographie et sitographie</b>	..... 44
<b>Annexes</b>	..... 46

## Introduction

La littérature jeunesse apparaît à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle avec *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon, et a connu depuis de nombreuses évolutions. Ses modifications profondes l'ont conduite à devenir un genre littéraire si complexe que sa définition est encore incertaine de nos jours : ainsi Philippe CLERMONT qualifie-t-il la littérature jeunesse de « champ littéraire vaste aux contours flous »<sup>1</sup>. Longtemps considérée comme une sous-littérature, elle a aujourd'hui acquis une « légitimité indiscutable »<sup>2</sup> reconnue par le Ministère de l'Éducation Nationale<sup>3</sup>, qui plébiscite son utilisation en classe depuis les années 1980. La littérature jeunesse est donc appréhendée aujourd'hui comme un outil pédagogique à part entière. De plus, l'appellation de ce genre littéraire est complexe, dans le sens où il n'est pas uniquement dédié aux enfants, contrairement à ce qu'il peut laisser penser *a priori*.

La littérature jeunesse a également évolué selon les périodes dans la fonction qui lui est assignée : ainsi, alors que l'ouvrage *Les Aventures de Télémaque* (1699) était un traité d'éducation à la « morale obsédante » porteur d'une forte « visée éducative »<sup>4</sup>, dorénavant la visée moralisatrice est plus ou moins absente de la littérature jeunesse. De ce fait, Philippe CLERMONT évoque la visée éducative comme une des composantes essentielles servant de base à la littérature jeunesse contemporaine.

Nous constatons donc que le genre de la littérature jeunesse est engagé depuis sa création dans un mouvement de remise en question perpétuelle. Ses évolutions se manifestent au travers de nouveautés majeures.

En premier lieu, les modalités énonciatives offrent une place prépondérante à « l'enfant-lecteur »<sup>5</sup>, dans le sens où il est devenu aujourd'hui un lecteur-acteur. Ce changement dans la façon de valoriser l'enfant au niveau de la littérature jeunesse se manifeste par le fait qu'il se voit confier une partie de la construction de l'histoire. En

---

<sup>1</sup> CLERMONT, Philippe (dir.), *Enseigner la littérature de jeunesse. Culture(s), valeurs et didactique en question*, Strasbourg, Scéren, 2008, p. 16.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>3</sup> *Bulletin Officiel hors- série n° 1 du 14 février 2002*, Ministère de l'Éducation Nationale : « La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. »

<sup>4</sup> CLERMONT, Philippe, *op.cit.*, p. 22.

<sup>5</sup> GAIOTTI, Florence, *Expérience de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*, Rennes, PUR, 2009, p. 14.

outre, l'enfant est dorénavant présent dans les albums grâce au point de vue des personnages, qui constitue parfois une projection de celui de l'enfant-lecteur. Cette évolution a pour conséquence des « changements énonciatifs et narratifs »<sup>6</sup>, qui « constituent pour l'auteur comme pour le lecteur une mise à l'essai, à l'épreuve, de la parole »<sup>7</sup>.

Florence GAIOTTI souligne ces « modifications formelles et énonciatives »<sup>8</sup> qui individualisent les personnages par la « singularité de leur parole »<sup>9</sup>, et amènent une « nette différence entre la langue du narrateur et celle des personnages »<sup>10</sup>. Cette « affirmation d'une individualité »<sup>11</sup> existe depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle avec l'avènement d'« enfants-personnages »<sup>12</sup> dans la littérature jeunesse. Ainsi, le jeune lecteur a maintenant l'opportunité d'avoir la parole dans les ouvrages, grâce à la présence d'enfants-personnages qui s'expriment et auxquels il s'identifie. Jean PERROT précise que l'auteur utilise ce procédé afin d'« impliquer fortement son lecteur dans l'acte de lecture »<sup>13</sup>, mais qu'en contrepartie le risque est une « imprécision dans laquelle est en général maintenue l'instance d'énonciation »<sup>14</sup>. Le rôle du lecteur tend donc à prendre de plus en plus d'importance, dans le sens où les récits de littérature jeunesse sont à présent marqués par une complexification de leur structure narrative : ils sont partagés entre les « voix du texte »<sup>15</sup> et celle du lecteur. Dès lors, les œuvres sont destinées à l'enfant-lecteur, qui « peut désormais remettre en question les certitudes ou les comportements des adultes »<sup>16</sup>, comme l'affirme Michel DEFOURNY.

Ce « rôle nouveau confié au lecteur » engendre alors une littérature qui « devient miroir d'elle-même »<sup>17</sup>, engageant le lecteur dans une réflexion sur le processus créatif d'une œuvre littéraire. Catherine TAUVERON précise que l'une des modifications majeures de la littérature jeunesse contemporaine est de « brouill[er] les limites traditionnellement

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>13</sup> PERROT, Jean, *Du Jeu, des enfants et des livres*, Paris, Cercle de la librairie, 1987, p. 99, in GAIOTTI, Florence, *Expérience de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*, Rennes, PUR, 2009, p. 17.

<sup>14</sup> GAIOTTI, Florence, *op. cit.*, p. 18.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>16</sup> GAIOTTI, Florence, *op. cit.*, Rennes, PUR, 2009, p. 16.

<sup>17</sup> DEFOURNY, Michel, « De l'enfant soumis à l'enfant lecteur. Portraits d'enfants en Belgique francophone, du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours », *Cahiers scientifiques*, n°103, Montréal, 2005, pp. 17-18, in GAIOTTI, Florence, *Expérience de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*, Rennes PUR, , 2009, p. 17.

<sup>17</sup> GAIOTTI, Florence, *op. cit.*, p. 18.

marquées de la scène narrative »<sup>18</sup>. Par cette mise en abyme du processus de construction de l'album, le lecteur est mis dans une position tout aussi déroutante qu'active.

De même, une autre nouveauté du genre littéraire réside dans la « présence de plus en plus nette de l'humour »<sup>19</sup>. Le lecteur est ainsi pleinement mobilisé dans la construction de l'histoire par un auteur qui joue avec lui afin de mieux l'inviter à entrer dans son univers.

Ensuite, la complexification de la littérature jeunesse contemporaine peut être illustrée par l'interprétation poussée qu'elle tend de plus en plus à offrir à ses lecteurs. En effet, elle propose des « textes résistants » selon l'expression de Catherine TAUVERON : la qualité narrative, illustrative et dialogique de l'œuvre permet de démontrer au jeune lecteur la richesse du langage et toutes ses subtilités. En ce sens, le lecteur novice ne peut accéder seul à la compréhension de l'œuvre : c'est pourquoi ce type de littérature s'adresse à un double public : l'enfant et l'adulte en charge d'explicitier les inférences langagières, culturelles, sociales... *etc.* Ainsi, la littérature jeunesse se place désormais clairement dans une « perspective didactique d'apprentissage de la lecture littéraire »<sup>20</sup>, et a recours pour cela à des « jeux énonciatifs »<sup>21</sup>. L'enjeu de ce genre littéraire n'est alors non plus de transmettre une morale, mais de « proposer au lecteur des aventures de lecture »<sup>22</sup>. Florence GAIOTTI continue sur ce point en affirmant que « la lecture est une prise de risque, constitutive du jeu lui-même »<sup>23</sup>. Elle est une expérience singulière qui offre à ses lecteurs « l'apprentissage de l'altérité »<sup>24</sup> selon Nathalie PIEGAY-GROS. La lecture oblige en effet l'enfant-lecteur à se décentrer de lui-même afin de pouvoir entrer dans la compréhension de l'œuvre. Selon elle, « [l]ire, c'est s'arracher à soi. C'est découvrir un monde de mots et de choses qui résistent. »<sup>25</sup>. La littérature jeunesse, bien loin d'offrir à son lectorat un univers sécurisant, prétend donc plutôt faire prendre des risques à l'enfant-lecteur. Ainsi, elle se caractérise par une « apparente simplicité »<sup>26</sup> pourtant volontairement trompeuse, qui nécessite de la part de son double lectorat une « lecture littéraire »<sup>27</sup>.

---

<sup>18</sup> TAUVERON, Catherine, *L'Aventure littéraire dans la littérature de jeunesse*, Grenoble, CRDP de Grenoble, 2002, p. 10, in GAIOTTI, Florence, *op. cit.*, p. 18.

<sup>19</sup> GAIOTTI, Florence, *op. cit.*, p. 17.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>24</sup> PIEGAY-GROS, Nathalie, *Les Mots*, Paris, GALLIMARD, 2002, p. 134, in GAIOTTI, Florence, *op. cit.*, p. 31.

<sup>25</sup> GAIOTTI, Florence, *op. cit.*, p. 18.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 134.

<sup>27</sup> CLERMONT, Philippe, *op. cit.*, p. 7.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 7.



De même, l'auteur confie au lecteur la tâche de combler les blancs laissés volontairement dans le texte. Par cette démarche, il manifeste donc une attente envers son lecteur, qui doit nécessairement faire preuve de réflexion pour accéder à la compréhension de l'histoire : pour cela, il doit effectuer des inférences. De ce fait, l'écrivain doit être attentif à adapter les indices inférentiels à l'âge potentiel de son lectorat, pour que celui-ci puisse accéder à une compréhension fine de l'œuvre.

Nous remarquons une autre caractéristique inhérente à la littérature jeunesse contemporaine : en tant que domaine de la création artistique, elle présente une étroite collaboration entre texte et illustrations. L'une des forces de l'album réside donc dans le fait que chacun des deux moyens d'expression permet de mieux comprendre l'autre. Dès lors, « l'image écrit le texte et le texte écrit l'image »<sup>28</sup>. Ainsi, auteur et illustrateur travaillent conjointement dans la démarche de création littéraire, quand ils ne sont pas confondus.

En conséquence, on peut se demander si toutes ces caractéristiques de la littérature jeunesse contemporaine ne finissent pas par obstruer la compréhension de l'œuvre pour l'enfant-lecteur. En effet, Amandine LECOUTRE et Allison YATAGHENE définissent la compréhension en lecture comme la « capacité de se représenter mentalement la situation et de chercher le sens du texte »<sup>29</sup>. Or, si l'on prend en compte les stéréotypes déconstruits (donc l'absence de repère), les inférences à effectuer (nécessitant une participation active du lecteur) et la résistance des textes (diverses interprétations possibles donc évolutives au cours de l'histoire), on est en droit de penser que le lecteur est soumis à une surcharge cognitive rendant impossible la représentation mentale de l'œuvre. En outre, pour cette recherche, nous nous intéressons davantage à la « compréhension inférentielle » (déductive), qu'à la « compréhension fine »<sup>30</sup> (interprétative) car nous cherchons à saisir les modalités du texte.

Ajoutons à cela que dans leur article, Bénédicte ÉTIENNE et Annie PORTELETTE démontrent que « [l]es difficultés de compréhension de l'écrit n'ont pas pour seule origine un déficit de compétences et se situent pour partie aussi dans une représentation erronée de l'activité de lecture »<sup>31</sup>. Sur ce point, les recherches menées par Roland GOIGOUX

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>29</sup> LECOUTRE, Amandine, YATAGHENE, Allison, *Les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3*, HAL, septembre 2012, p. 8. ([www.archives-ouvertes.fr](http://www.archives-ouvertes.fr)) [consulté le 05/03/2016].

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>31</sup> ÉTIENNE, Bénédicte, PORTELETTE, Annie, « Rendre visible le travail du lecteur », Créteil, *Centre*

indiquent que les lecteurs qui ne produisent pas le bon sens face aux textes « n'ont pas le sentiment de ne pas comprendre »<sup>32</sup> : ce constat amène donc à la nécessité de « mettre en scène et rendre visible le travail habituellement invisible du lecteur »<sup>33</sup>. On constate donc que décoder des mots écrits et les illustrations n'est pas suffisant pour comprendre un texte. Ainsi, une autre méthode semble nécessaire voire indispensable pour les œuvres particulièrement complexes.

L'idée de mettre en scène un texte, quel que soit son genre, demande toujours de se poser les mêmes questions, notamment concernant la situation d'énonciation (qui parle ? à qui ? où ? quand ? pourquoi ? comment ?). Ainsi ce n'est pas tant le résultat final, le spectacle, qui permet à l'élève de mieux clarifier les modalités énonciatives mais plutôt la mise en scène et la réflexion qu'elle implique : la situation d'énonciation, l'intonation, les moyens de la narration, *etc.* Cette mise en scène vaut pour tout art du spectacle, tant marionnettes que théâtre, puisqu'à chaque fois ce sont les mêmes questions qui se posent, même si les résultats peuvent diverger.

Au vu de ces éléments, nous pouvons nous demander **comment la mise en spectacle du littéraire favorise la compréhension des modalités énonciatives.**

Afin de répondre à ce questionnement, il s'agira dans un premier temps d'exposer les enjeux relatifs à cette thématique de recherche, avant de poursuivre en dressant une analyse des pistes didactiques suivies en classe, pour enfin nous interroger sur les résultats obtenus.

---

Académie de Ressources sur la Maîtrise des Langages, mars 2010, p. 1. ([www.ac-creteil.fr](http://www.ac-creteil.fr)) [consulté le 27/01/2016]

<sup>32</sup> GOIGOUX, Roland, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEI-DESCO, 1998, pp. 84-85, in ÉTIENNE, Bénédicte, PORTELETTE, Annie, *op. cit.*, p. 1.

<sup>33</sup> ÉTIENNE, Bénédicte, PORTELETTE, Annie, *op. cit.*, p. 2.

## 1. Première partie : *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, 2008, Christian VOLTZ pour mieux étudier les modalités énonciatives

### 1.1. Les motifs du choix de l'album : *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* de Christian VOLTZ

#### 1.1.1. Un album aux modalités énonciatives entrecroisées

Notre première réflexion a été consacrée à la sélection de l'ouvrage sur lequel nous allions nous appuyer pour effectuer cette recherche. Très vite, notre choix s'est porté sur *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* de Christian VOLTZ<sup>34</sup>. En effet, d'une part, cet album fait partie de la liste de référence du M.E.N.<sup>35</sup> et, bien qu'il soit proposé pour le cycle 2 et évalué à une difficulté 3, il nous paraissait tout de même accessible pour nos trois niveaux de classes, à savoir Grande Section, Cours Élémentaire 1<sup>e</sup> année, Cours Élémentaire 2<sup>e</sup> année. En effet, malgré les difficultés signalées, nous avons pensé que la petite quantité de textes permettrait tout de même d'effectuer un travail approfondi pour chaque page du fait de la richesse des illustrations.

D'autre part, cet album offre une lecture résistante du fait, entre autres, de la complexité de ses modalités énonciatives entrecroisées.

Effectivement, cet album présente une structure particulière puisqu'il raconte deux histoires enchâssées : celle d'une « *jeune fille pirate* »<sup>36</sup> très bagarreuse illustrée à l'aide d'objets de récupération et celle d'un « *petit bonhomme grognon* »<sup>37</sup>, monochrome, dessiné très sobrement sur un fond blanc qui commente la première histoire. Face aux péripéties de la pirate, les réactions de ce « *petit bonhomme* » sont dans un premier temps élogieuses, mais deviennent contestataires quand les stéréotypes liés au thème des pirates se déconstruisent. Peu à peu, ces deux récits parallèles tendent l'un vers l'autre et se mêlent dans ce que l'on pourrait assimiler à une forme de troisième acte de l'œuvre. Cette dernière partie de l'album confronte les personnages principaux, tous deux métamorphosés et unis dans une fin heureuse.

---

<sup>34</sup> VOLTZ, Christian, *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, Paris, OFF-Pastel l'école des loisirs, 2008.

<sup>35</sup> *La littérature à l'école, listes de références cycle 2*, MEN-DGESCO, 2013, p. 5.

<sup>36</sup> VOLTZ, Christian, *op. cit.*, p. 6.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 32.

### 1.1.2. Un album favorisant les inférences

Par ailleurs, cet ouvrage nous a paru intéressant car il est représentatif des caractéristiques de la littérature jeunesse innovante.

En effet, il laisse au lecteur la responsabilité d'élaborer des inférences du fait de la complexité de certaines modalités énonciatives.

D'une part, dans cet album le « *petit bonhomme* », personnage, s'apparente à une forme de coauteur des histoires, car il s'adresse à Christian VOLTZ, écrivain qui prend en compte ses remarques et modifie ensuite sa narration. De ce fait, les personnages évoluent tellement que l'on se demande s'il s'agit toujours des mêmes protagonistes entre le début et la fin du livre.

D'autre part, plusieurs récits s'enchâssent puis finissent par se rejoindre, ce qui impose au lecteur d'effectuer des inférences à partir d'indices très subtils. Cette confrontation de plans énonciatifs divers s'assimile à ce que Florence GAIOTTI appelle des « parasitages énonciatifs »<sup>38</sup> suscitant à la fois le trouble, la déroute, mais également l'amusement chez le lecteur. Nous avons donc estimé que, malgré la complexité de cet ouvrage, nos élèves seraient interpellés par ce livre du fait de ses originalités narrative et énonciative.

Les diverses interprétations opérables par le lecteur sont soutenues par le texte mais également par les illustrations associées. En effet, on remarque une étroite complémentarité entre l'illustration et la rédaction de l'histoire, Christian VOLTZ étant à la fois auteur et illustrateur. Ainsi, des indices pour la compréhension émanent tant des images que du texte puisqu'ils sont tous deux inextricablement liés et interdépendants.

### 1.1.3. La particularité de ses moyens de narration

En outre, *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* questionne particulièrement le lecteur sur les « moyens de la narration »<sup>39</sup>.

En effet, ce n'est que lorsque ce petit personnage initialement « *grognon* » se laisse prendre par les surprises que lui réserve l'auteur, qu'il finit par en apprécier le contenu. C'est alors

---

<sup>38</sup> GAIOTTI, Florence, *op. cit.* p. 112.

<sup>39</sup> DISPY, Micheline, DUMORTIER, Jean-Louis, *De petits élèves et de grands livres, Propositions pour étayer l'apprentissage de la lecture des albums*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2008, pp. 28-29.

qu'il adopte littéralement de la contenance, passant d'un contexte dessiné monochrome à une image composée d'objets photographiés : il intègre alors complètement l'histoire. De ce fait, l'ouvrage incite son lectorat à aller vers l'inconnu, le surprenant malgré ses réticences. Ajoutons à cela que le personnage-coauteur permet d'interroger le lecteur sur le mode de construction de l'histoire par l'auteur.

On remarque également que cette interaction entre personnage et auteur interroge sur l'identité du narrataire : à qui s'adresse le narrateur ? Est-ce au petit bonhomme, au lecteur, à une tierce personne, *etc.* ? Mais on se demande aussi à qui s'adresse le petit bonhomme : est-ce à l'auteur (« *à qui voulez-vous faire avaler ça Monsieur Voltz ?* »<sup>40</sup>) ou aux autres lecteurs (« *et regardez sur la page d'avant, y'a des fautes dans le texte ! C'est un scandale !* »<sup>41</sup>) ? De plus, quand il s'adresse à « *Monsieur Voltz* », il s'adresse à l'auteur, ce qui crée une certaine confusion quant à la distinction entre auteur, narrateur et illustrateur.

Finalement, Christian VOLTZ et le « *petit bonhomme* » parlent presque à l'unisson lorsque ce dernier déclare : « *c'est vraiment le livre le plus génial que j'ai jamais lu* »<sup>42</sup>. Le petit personnage sort en partie de son histoire alors qu'elle semble terminée pour faire écho à la première de couverture. Ainsi la boucle est bouclée, d'autant qu'à l'apogée de son énervement, le personnage encore monochrome disait : « *votre livre est le plus nul que j'ai jamais lu* »<sup>43</sup>.

On remarque par ailleurs que la place des personnages est également bousculée dans cet ouvrage par le fait que ceux-ci soient difficilement identifiables. En effet, comme expliqué précédemment, on ne sait pas s'il s'agit des mêmes personnages au début et à la fin du livre, sans compter qu'il y a une confusion entre les deux histoires : le chat monochrome et le chat fait d'objets sont-ils les mêmes ? Ces difficultés s'expliquent en partie par le fait que les personnages n'aient pas de nom défini. Or, cette particularité déroute le lecteur car il identifie l'auteur-illustrateur (appelé par son nom) contrairement à la « *jeune fille pirate* » ou au « *petit bonhomme grognon* ».

Ajoutons à cela l'interaction entre le personnage-coauteur et l'auteur qui crée une

---

<sup>40</sup> VOLTZ, Christian, *op. cit.*, p. 21.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 29.

multiplication progressive de la surenchère, des incohérences et de l'imprécision, au point qu'on ne sait plus dans quelle histoire se déroulent les actions. De la même façon, on s'interroge sur le rôle de ce petit bonhomme qui apparaît comme un personnage s'assimilant à un lecteur-acteur avant de devenir graduellement un personnage principal en prenant vie dans l'histoire.

#### 1.1.4. La place prépondérante du lecteur-acteur

Enfin, ce livre démontre à quel point la place du lecteur est essentielle dans la littérature jeunesse.

D'une part, le personnage « *grognon* » s'assimile à un lecteur habitué aux stéréotypes qui se permet de critiquer négativement le livre. C'est par rapport à ses récriminations que l'œuvre évolue pour, dans un premier temps, répondre aux attentes de ce personnage, et pour, dans un deuxième temps, l'intégrer pleinement à l'histoire. Cette incorporation du petit bonhomme s'apparente à celle d'un lecteur qui, appréciant l'œuvre lue, s'identifie au personnage en s'imaginant être à sa place. Ainsi, *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* répond bien aux intentions de la littérature jeunesse contemporaine en cherchant à interpeler le lecteur et à le rendre acteur de sa lecture.

Nous notons également que la place de l'enfant-lecteur est mise en avant dans cette œuvre. Dès la première de couverture, le personnage monochrome ressemble énormément à un lecteur lambda interpellé par l'étrangeté du titre. Qui est désigné par ce pronom personnel « *j'* » ? Est-ce l'auteur, le lecteur, le personnage présent sur la couverture, *etc.* ? Ainsi, avant même que l'auteur n'ait commencé à déclamer la tournure traditionnelle du début de récit (« *il était une fois...* »<sup>44</sup>), on a un personnage-lecteur qui commence à remettre en question la crédibilité des choix de l'auteur. Tel un enfant-lecteur, le « *petit bonhomme* » commente l'histoire à chaque page tournée, en écho au récit. De plus, cette assimilation au personnage par l'enfant-lecteur est favorisée par le fait qu'il soit dans la récrimination perpétuelle et libre sans se faire reprendre : outre l'aspect comique de cette situation, l'enfant s'identifie à ce personnage qui n'a pas envie de faire d'effort mais qui souhaite que les choses soient telles qu'il les imagine.

---

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 6.

Ainsi, malgré la complexité de ses modalités énonciatives, *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* se montre particulièrement intéressant pour développer chez nos élèves des compétences de lecteur-acteur.

## 1.2. Apport de recherches sur les modalités énonciatives pour analyser l'album

### 1.2.1. Que nomme-t-on les modalités d'énonciation et comment les identifier ?

On peut caractériser les modalités énonciatives en nous appuyant sur la définition établie par Nicole LE QUERLER en 1996 : elle présente la modalité comme « l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé »<sup>45</sup>. En d'autres termes, les modalités énonciatives correspondent à tous les indices laissés par le locuteur dans son énoncé, et qui « tradui[sent] (ou trahi[ssent]) ses intentions »<sup>46</sup>. Ainsi, le linguiste Émile BENVENISTE affirme dès les années 1960 que tout énoncé est porteur de subjectivité, dans le sens où « tous nos actes de langage sont modalisés, c'est-à-dire imprégnés de subjectivité en tant que sujets-parlants »<sup>47</sup>. De ce fait, « il n'y a pas de textes 'neutres' »<sup>48</sup> : la modalisation énonciative constitue « une stratégie efficace dans l'art d'écrire ou de parler »<sup>49</sup>, puisqu'elle permet au locuteur de mieux communiquer et de mieux influencer son interlocuteur. Cependant, il faut préciser qu'elle n'est pas seulement perceptible au travers des paroles prononcées par le locuteur : en effet, elle est aussi repérable dans le « non-dit ou le dire-implicite »<sup>50</sup>, et, dans le cas des albums, au niveau de l'illustration.

Étudier la modalisation énonciative, c'est donc réaliser une « lecture décodée du texte »<sup>51</sup>.

Il existe trois types de marqueurs d'énonciation selon Ida Lucia MACHADO :

---

<sup>45</sup> LE QUERLER, Nicole, *Typologie des modalités*, Caen, PUC, 1996, p. 61, in MACHADO, Ida Lucia, « Marqueurs d'énonciation : définitions et approches pratiques », *Synergies*, n° spécial 1, 2010, p. 168.

<sup>46</sup> MACHADO, Ida Lucia, *op. cit.*, p. 169.

<sup>47</sup> BENVENISTE, Émile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, GALLIMARD, 1974, in MACHADO, Ida Lucia, *op. cit.*, p. 168.

<sup>48</sup> MACHADO, Ida Lucia, *op. cit.*, p. 174.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 174.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 169.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 174.

Les marqueurs d'énonciation		
Les pronoms, les temps et modes verbaux	Les adjectifs, les adverbes, les substantifs	Les modes d'organisation du discours

En ce sens, Ida Lucia MACHADO affirme que la modalisation est « une catégorie conceptuelle, qui rassemble plusieurs moyens d'expression »<sup>52</sup>.

### 1.2.2. Les modalités énonciatives de l'œuvre au service du lien entre l'auteur et son personnage contestataire

Le théoricien du discours Patrick CHARAUDEAU a établi en 1992 une typologie des « configurations de modalités »<sup>53</sup> : il précise qu'un locuteur peut, soit exprimer de façon explicite son attitude par rapport au contenu de son énoncé, soit le faire de façon implicite. En ce qui concerne *Le Livre le plus génial que j'ai jamais lu*, le « *petit bonhomme* » exprime de façon explicite son avis sur les choix opérés par l'auteur-illustrateur. De plus, parmi les six types de modalités énonciatives dégagés par Patrick CHARAUDEAU<sup>54</sup>, nous retrouvons dans l'album de Christian VOLTZ les modalités appréciatives ainsi que les modalités d'auto-référenciation. En effet, les modalités appréciatives se manifestent par le fait que le personnage contestataire déplore sans cesse les choix de l'auteur, sans se priver de donner son avis. Ses propos sont ainsi remplis de jugements et d'appréciations : cela met en avant la relation directe entre l'auteur et son personnage. Ajoutons à cela l'existence de la modalité d'auto-référenciation par la rectification qu'effectue le personnage « *grognon* » sur son propre énoncé, un peu plus tôt dans l'album. En effet, l'histoire se clôture par la formule : « *C'est vraiment le livre le plus génial que j'ai jamais lu* », alors que le « *petit bonhomme* » avait rétorqué précédemment, dans un élan antithétique marqué : « *Votre livre est le plus nul que j'ai jamais lu* ». Par ces auto-références, on observe, d'une part, une affirmation du rôle prépondérant du personnage au sein de l'énonciation et, d'autre part, son évolution positive vis-à-vis de la création littéraire de Christian VOLTZ.

De plus, les actes alocatifs et élocutifs<sup>55</sup> définis par Patrick CHARAUDEAU se

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 170.

<sup>53</sup> CHARAUDEAU, Patrick, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992, in MACHADO, Ida Lucia, *ibid.*, pp. 171-172 (modalités "logiques", "appréciatives", "de topiques", "intersubjectives", "d'auto-référenciation", "interdiscursives").

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 171.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 170.



retrouvent dans *Le Livre le plus génial que j'ai jamais lu*. En effet, selon lui, on parle d'acte alocatif quand « le locuteur fait entrer son interlocuteur dans son acte de langage »<sup>56</sup>. Or, dans son album, Christian VOLTZ crée un personnage qui l'interpelle directement (« *Monsieur Voltz, vous vous fichez du monde !* »<sup>57</sup> ou encore « *Comment comptez-vous vous rattraper, Mōsieur l'Auteur ?* »<sup>58</sup>) : de cette manière, il mentionne son créateur dans son énoncé. Ceci affirme la forte interaction entre auteur et personnage. D'autre part, il y a dans l'album l'acte élocutif qui se manifeste lorsque « le locuteur dit quelque chose qui le concerne, [...] en montrant, en même temps, sa position sur cette chose »<sup>59</sup>. En effet, le « *petit bonhomme* » s'exclame : « *Une histoire de pirate ? Ouaiis ! J'adooore !* »<sup>60</sup>. On remarque que l'auteur-illustrateur comme les personnages sont présents dans l'énonciation, ce qui en fait un cas tout à fait particulier sur le plan énonciatif. On notera cependant que le personnage-coauteur n'est mentionné par lui-même ou par le narrateur que huit fois, ce qui est quasiment autant que pour l'auteur. Ils ont donc tous deux autant d'importance dans l'énonciation.

L'énoncé du personnage contestataire est également modalisé par le vocabulaire familier qu'il emploie. Le lexique sert donc à l'auteur pour démontrer le mécontentement ou, au contraire, la joie de ce « *petit bonhomme* », qui, ne s'exprimant que dans la spontanéité émotionnelle, n'emploie un vocabulaire ni soutenu ni même courant. Cette caractéristique participe à l'absence répétée de la première personne du singulier, car l'auteur favorise des tournures impersonnelles ou abrégées (« *Connais pas* » et « *On l'sait !* »<sup>61</sup>). Ces dernières ont pour conséquences, à la fois l'affirmation de la place prépondérante de ce personnage, mais également contribuent à son effacement : en effet, la tournure impersonnelle l'intègre dans un lectorat indéfini.

Ces nombreuses marques de modalisation montrent une très forte présence de l'énonciateur, ici le personnage monochrome, dans l'énoncé. En tant que coauteur, ce dernier n'est donc pas seulement personnage de l'histoire : il en est aussi un acteur à part entière. Par ailleurs, son interaction avec l'auteur semble faire de celui-ci une sorte de personnage omniprésent.

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 170.

<sup>57</sup> VOLTZ, Christian, *op. cit.*, p. 28.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>59</sup> MACHADO, Ida Lucia, *op. cit.*, p. 170.

<sup>60</sup> VOLTZ, Christian, *op. cit.*, p. 8.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 3.

### 1.3. Étudier les modalités énonciatives d'une œuvre par sa mise en spectacle : les intérêts *a priori*

#### 1.3.1. Inventaire des possibles difficultés de compréhension rencontrées par les élèves

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* pose de nombreux problèmes d'accès à la compréhension. Pour pallier ces difficultés, nous avons imaginé que mettre l'élève en position de metteur en scène lui permettrait d'être confronté aux questions que se pose un auteur. En réalité, nous ne les avons pas mis en situation de création pure mais plutôt en phase d'adaptation pour pouvoir comparer les apports liés à la lecture approfondie de l'œuvre et ceux résultant de son appropriation. Ainsi, nous avons choisi de mettre en spectacle une œuvre auparavant étudiée, afin de pouvoir «mettre en scène et rendre visible le travail habituellement invisible du lecteur »<sup>62</sup>. C'est pourquoi nous avons imaginé faire un spectacle de marionnettes avec les élèves de Cycle 1, et un spectacle de théâtre avec les élèves d'Élémentaire.

Nous estimons que la coexistence de récits enchâssés pourrait être difficile pour une partie de nos élèves, mais qu'après étude de l'œuvre lue, la majorité d'entre eux serait capable de percevoir le lien et la distinction entre les deux premiers récits. Afin de leur permettre d'accéder à une compréhension complète et fine de l'œuvre, il s'agira de poursuivre la lecture de l'album par sa mise en spectacle. En effet, définir les décors nécessaires, ainsi que la continuité des personnages malgré leurs changements paraît indispensable à la mise en scène de l'œuvre. De cette manière, cela obligera les élèves à se questionner sur les structures de l'album et la façon de les représenter, ce qui devrait leur permettre de comprendre que le troisième récit est soit, la suite des deux précédents, soit, leur réunion.

De même, le fait de devoir donner une représentation vivante de cette histoire et d'incarner un personnage va nécessairement amener les élèves à mieux entrer dans la compréhension de ses émotions. De cette manière, une attention particulière sur l'intonation sera effectuée : par conséquent, cela devrait inciter les élèves à mesurer la portée de chaque mot. Ainsi, ce travail permettra une prise de conscience de la réflexion effectuée par l'auteur pour choisir chacun des mots employés selon la valeur subtile qu'ils

---

<sup>62</sup> ÉTIENNE, Bénédicte, PORTELETTE, Annie, *op. cit.*, p. 2.

expriment.

Enfin, l'une des grandes difficultés que la mise en spectacle donne à pallier réside dans la confusion entre les rôles d'auteur, d'illustrateur, de personnage et de narrateur. En effet, nous espérons qu'après lecture de l'œuvre, les élèves de C.E.1-C.E.2 commenceront à percevoir la différence des rôles d'auteur et d'illustrateur. Cependant, une réelle distinction entre le rôle imparti au narrateur et celui de l'auteur ne sera clairement identifiable qu'après mise en scène. De fait, cette dernière nécessite de se demander qui a écrit la version vivante et qui prend en charge la narration lors de sa représentation. Par conséquent, une distinction entre narrateur et personnage s'effectue, puisque tandis que le premier sera absent de l'espace scénique, le second sera visible des spectateurs.

La mise en spectacle de l'album permettra par ailleurs de faire prendre conscience aux metteurs en scène de l'importance de tenir compte de leurs spectateurs au cours de la réflexion sur la représentation. Par analogie, cela pourra soulever la question de l'importance de la place du lecteur dans la création d'un ouvrage.

Enfin, lors de la représentation et des répétitions, les acteurs ou marionnettistes devront considérer l'auditoire pour se situer dans l'espace, placer leur voix, *etc.* : ceci permettra de démontrer la pluralité des locutaires (auteur/illustrateur, autres personnages, lecteurs/spectateurs...) et leur simultanéité.

### 1.3.2. Les résultats espérés par la mise en spectacle de l'œuvre

Au vu de la complexité de l'album, mais aussi de la subtilité de la distinction de ses modalités énonciatives, nous avons tenté d'anticiper les difficultés de nos élèves.

Assimiler la continuité du livre malgré les récits enchâssés paraît être la première difficulté. En effet, l'ouvrage ne répond pas à un schéma quinaire classique, il n'est donc pas évident pour des élèves de Grande Section, ou de Cours Élémentaire de déduire l'alternance des histoires et le lien qui les unit. Cette probable confusion est accentuée lorsqu'aux pages 13, 20 et 38, le « *petit bonhomme* » jette un œil sur l'autre récit en tirant sur la page pour commencer à la tourner. De plus, la troisième partie du livre n'est pas clairement définie comme une continuité des deux précédentes, elle peut s'apparenter à un troisième récit à part entière, ce qui peut également troubler le lecteur.

Afin de se repérer au milieu des récits, les élèves pourraient avoir tendance à se raccrocher aux personnages, or, là aussi, les identifications ne sont pas évidentes. En effet, les actions de la « *jeune fille pirate* » ne correspondent pas aux stéréotypes auxquels on pourrait s'attendre. Le personnage « *grognon* » durant une grande partie du livre change au point de devenir heureux voire jubilatoire. De plus, les apparences des personnages évoluent : en effet la « *jeune fille* » n'a plus la même robe à la fin de l'histoire et son chapeau de pirate s'est transformé en un couvre-chef rose décoré d'un cœur, tandis que le personnage initialement monochrome finit par se composer d'objets.

S'ajoute à cette identification laborieuse le fait que ces personnages n'aient pas de nom, on est donc difficilement sûr de leur identité et il est compliqué d'échanger à leur sujet. Il y a beaucoup de prises d'indices et d'inférences à effectuer pour définir l'identité des personnages. Ainsi, la faible quantité d'écrits, qui nous paraissait initialement un avantage voire une aide à l'étude de l'œuvre, s'avère être un obstacle à sa compréhension, la prise d'indices devant s'effectuer ailleurs : dans les illustrations.

De plus, il est difficile d'identifier le locuteur. En effet, les écrits ne sont pas catégorisés dans des bulles et il n'y a pas de verbe introducteur de paroles. De cette manière, on a du mal à savoir si le « *Hein ? Des queues de chat ?*<sup>63</sup> » est une exclamation du petit bonhomme, du chat ou des deux personnages. De même, du fait des nombreuses onomatopées présentes dans le livre, on ne sait pas si le « *ZLLAACH !*<sup>64</sup> » en est une ou si c'est ce que dit le personnage. Ainsi, le narrateur doit effectuer des choix lorsqu'il lit, ce qui peut fausser la libre interprétation de chacun. Cette intonation du narrateur est pourtant indispensable notamment en Grande Section, du fait que les élèves ne sachent pas lire. De plus, à la lecture orale des pages 26 et 27 (annexe 1) pour les G.S., il est difficile de faire la différence entre la narration et les pense-bêtes de l'auteur.

Bien évidemment, le lexique peut également être un obstacle à la compréhension de la lecture. D'une part, l'auteur invente des mots (« *petits zoisocuicuis* »<sup>65</sup>), d'autre part certains mots ou syntagmes ainsi que le niveau de langue familier du personnage contestataire peuvent constituer des obstacles à la compréhension de lecture : un travail particulier sur le lexique est alors indispensable.

---

<sup>63</sup> VOLTZ, Christian, *op. cit.*, p. 16.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>65</sup> *Ibid.*, pp. 22-23.

Dans l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, l'énonciation est « attachée »<sup>66</sup>, selon la définition établie par Dominique MAINGUENEAU : elle y est ainsi soumise à la logique du texte et du genre du discours. En effet, personnage monochrome et auteur-illustrateur interagissent, dans le sens où le « *petit bonhomme* » s'adresse directement à son créateur. Ce point peut être source de difficultés de compréhension pour les élèves, car ce petit personnage s'adresse à l'auteur sans pour autant qu'un dialogue soit mis en place : en effet, jamais l'auteur ne répond verbalement. Se pose alors la question du locataire : est-ce l'auteur (puisqu'il le nomme explicitement), le narrateur (car il se fie à ce que celui-ci vient de dire pour intervenir), ou le lecteur (comme pour le prendre à partie) ?

Par ailleurs, le statut de l'auteur peut manquer de clarté pour de jeunes lecteurs, puisque l'auteur n'est « ni l'énonciateur [...], ni un individu en chair et en os, mais une fonction qui est requise par l'existence d'un énoncé : à tout énoncé on doit pouvoir attribuer un auteur »<sup>67</sup>. L'auteur est donc à différencier de la multitude de locuteurs, autrement dit, du narrateur et des personnages.

En revanche, comme beaucoup d'auteurs de littérature jeunesse, il est également l'illustrateur de l'album, et le petit bonhomme « *grognon* » le caractérise comme tel lorsqu'il dit : « ...des images même pas finies... Monsieur Voltz, vous vous fichez du monde ! »<sup>68</sup>. Ainsi, l'enfant lecteur doit comprendre ce double rôle qu'occupe Christian VOLTZ, sans compter que l'on pourrait lui attribuer un troisième rôle.

En effet, dans *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, l'auteur est directement interpellé par l'un de ses personnages, il est même physiquement visible : cette présence particulière de l'auteur contribue à complexifier l'identification du rôle de l'auteur par les élèves. Le fait que le « *petit bonhomme* » interagisse avec l'auteur assimile ce dernier à une sorte de personnage. Ainsi, habituellement invisible et en dehors de son histoire, l'auteur est ici bien omniprésent, occupant un rôle à part entière dans le déroulement de(s) l'histoire(s).

Pour clore cette première partie, nous observons que *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* est un album propice à l'étude des modalités énonciatives malgré la multiplicité

---

<sup>66</sup> MAINGUENEAU, Dominique, *Discours et analyse du discours*, Paris, Armand Colin, 2014, pp. 146-147.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>68</sup> VOLTZ, Christian, *op. cit.*, p. 29.

des points de résistance dont il est composé. En effet, tel que le souligne la liste de référence du M.E.N., l'œuvre est spécialement difficile à étudier pour des élèves de l'École Primaire. Nous pouvons expliquer cela par le fait que, contrairement à d'autres albums, le livre ne se focalise pas sur l'une des caractéristiques de la littérature jeunesse, mais il joue de beaucoup de ses problématiques actuelles. De ce fait, beaucoup de modalités énonciatives sont bouleversées, ce qui déroute le lecteur novice. Ce dernier est en perte de repères puisqu'il pourrait, par exemple, mieux comprendre l'enchâssement des récits si l'identification des personnages était facilitée ou si la narration était plus explicite, mais en réalité les fils conducteurs de l'œuvre sont plus subtils à cerner. Tout ceci met l'élève en situation de recherche de repères et l'oblige à effectuer des inférences. Relativement aux niveaux de classes nous concernant, la présence d'un lecteur expert semble indispensable pour guider l'élève dans la compréhension fine de l'œuvre. De ce fait, la seule lecture (même approfondie) de l'ouvrage ne suffira certainement pas à clarifier toute l'ambiguïté autour de la parole, et/ou les différents moyens de narration.

Ainsi, la mise en spectacle de l'album sera le point d'orgue de la compréhension fine et de l'appropriation de l'œuvre par les élèves. Nous pensons donc que pour clarifier les modalités énonciatives, les élèves doivent effectuer un travail s'assimilant au processus de création de l'auteur. De cette façon, l'adaptation de l'œuvre *via* sa mise en spectacle paraît pertinente.

## **2. Deuxième partie : le déroulement des séquences de recherche : ce que les élèves comprennent des modalités énonciatives grâce aux lectures approfondies de l'album**

### **2.1. Prendre en compte les divers contextes de classe pour mieux appréhender l'étude de l'album**

#### **2.1.1. Présentation générale des classes : un album pour trois cycles**

Nos élèves sont scolarisés aux cycles 1, 2 et 3 tels qu'ils sont actuellement définis à l'École Primaire<sup>69</sup>. En effet, nous avons deux classes : une de Grande Section (G.S.), et une de Cours Élémentaire 1<sup>ère</sup> année (C.E.1) et de Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année (C.E.2). La classe de G.S. située à Maringues compte vingt-six élèves. Parmi eux, une élève est redoublante et trois sont reconnus par le maître supplémentaire comme ayant de grandes difficultés de compréhension. À Plauzat, la classe de C.E.1-C.E.2, quant à elle, comporte vingt élèves, répartis comme suit : six élèves en C.E.1 et quatorze en C.E.2..

#### **2.1.2. De lecteurs-actifs à lecteurs-acteurs**

Chez la plupart des élèves de G.S. comme pour ceux de C.E.1 et C.E.2, il existe un véritable plaisir de découvrir des albums en lecture suivie : ainsi, pour tous, la fréquentation d'ouvrages est courante en classe, bien que l'on puisse nuancer ces propos en ce qui concerne le rapport au livre dans le cadre familial. En effet, alors que la grande majorité des élèves des Cours Élémentaires consulte régulièrement des albums dans la sphère privée, la fréquentation d'ouvrages est moins ancrée dans les pratiques familiales des parents de G.S.. Cependant, une fois toutes les deux semaines les élèves de Maternelle se rendent à la B.C.D. de l'école afin d'assister à une lecture offerte ou suivie.

On note un niveau hétérogène entre les élèves de chaque classe en ce qui concerne l'aisance dans la lecture, sur plusieurs éléments. D'une part, alors que certains élèves de G.S. comme de C.E.1 et C.E.2 se positionnent en lecteurs ou auditeurs intéressés, d'autres vont plus loin en s'engageant dans une démarche de recherche et de compréhension active de l'ouvrage lu. Il est par ailleurs utile de préciser que ni les élèves de G.S., ni ceux de

---

<sup>69</sup> B.O.E.N. spécial n°2 du 26 mars 2015 et B.O.E.N. n°3 hors-série du 19 juin 2008.

C.E.1-C.E.2 n'ont été confrontés à un type de lecture visant à développer chez eux des compétences de lecteur-acteur durant l'année scolaire en cours : en ce sens, l'étude de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* est précurseur pour cet apprentissage.

### 2.1.3. Des élèves sensibilisés à la richesse des mots et à la déconstruction des stéréotypes

Les élèves de G.S. poursuivent depuis le début de cette année scolaire un travail sur les mots, que ce soit par le biais de la poésie ou l'étude de l'album *Le Prince de Motordu*, de Pef<sup>70</sup>. Ils ont donc acquis une certaine sensibilité vis-à-vis des mots employés, et, qui plus est, accru leur stock de lexique disponible. Cependant, il apparaît que plusieurs élèves de G.S. ont des insuffisances quant à la compréhension lexicale : en effet, quatre d'entre eux voient le maître supplémentaire chaque semaine afin de poursuivre un travail sur le lexique. De même, en C.E.1-C.E.2, un travail de sensibilisation sur la richesse de la langue française a été poursuivi tout au long de cette année scolaire dans le cadre de la Semaine de la Poésie. Toutefois, ces derniers manquent également de lexique disponible pour comprendre et s'exprimer.

Par ailleurs, un travail sur la déconstruction des stéréotypes de genre est mené avec les élèves de Grande Section depuis plusieurs mois : cette base de compétences semble donc pouvoir être mise à profit dans l'étude de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*.

Au regard de ces données de classes, un des enjeux semble alors de parvenir à attirer chaque élève dans la découverte de l'album *Le Livre le plus génial que j'ai jamais lu*, mais aussi à faire en sorte que tous s'expriment avec pertinence sur le contenu de l'ouvrage. En somme, l'un de nos objectifs est d'amener les élèves à s'interroger sur cette œuvre littéraire et, par la même occasion, sur le travail de lecteur-acteur afin de favoriser la compréhension de l'œuvre.

---

<sup>70</sup> Pef, *La belle lisse poire du prince de Motordu*, Paris, Folio Cadet, premières lectures, 2009.



## 2.2. Progressions initiales des séances

### 2.2.1. Distinguer les moyens de la narration pour mieux appréhender les modalités énonciatives

La complexité de l'organisation de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* a fait naître deux préoccupations essentielles dans la mise en œuvre de nos progressions de séquences.

La première consiste à explorer tous les points résistants présents dans l'album, sans pour autant entrer dans les détails de sa création, car ceci risquerait d'amener nos élèves vers une étude trop complexe. En ce sens, nous sommes arrivées à la conclusion que chaque séance devrait être dévolue à l'étude de plusieurs points résistants, afin de pouvoir consacrer la période 5 à sa mise en spectacle.

Par ailleurs, notre seconde préoccupation est d'amener les élèves à s'approprier cette œuvre littéraire en s'interrogeant et en trouvant les réponses eux-mêmes. Il ne revient donc pas à l'enseignant d'assumer l'explicitation des points résistants : il endosse le rôle de guide. Ainsi doit-il veiller à ce que les élèves ne s'éloignent pas du sujet traité, sans pour autant les amener trop vite vers des éléments de réponse : pour cela, il doit s'assurer que les élèves prennent convenablement en compte les indices laissés par l'auteur pour effecteur des inférences.

En G.S. comme en C.E.1-C.E.2, l'objectif général de la séquence est de sensibiliser les classes aux modalités énonciatives et à l'importance de leur choix. Pour ce faire, nous avons considéré que se focaliser sur les moyens de la narration permettrait de mieux cerner l'enjeu de l'emploi des modalités énonciatives dans leur ensemble. En effet, selon nous, rendre les élèves capables de différencier les rôles d'auteur, d'illustrateur, de narrateur, de personnages et de lecteur ainsi que leurs fonctions, permet davantage de prendre conscience de la valeur des mots et/ou illustrations pour appuyer le propos, *etc.*

### 2.2.2. La séquence pensée pour les élèves de Grande Section : découvrir l'album récit après récit

La séquence élaborée pour les élèves de Grande Section est composée de douze séances par élève. La découverte de l'album par le biais de la lecture représente environ la

première moitié de la séquence, l'autre moitié se focalisant sur sa mise en spectacle.

Les deux premiers cours sont des séances de découverte, ils se déroulent en demi-classe et permettent de révéler l'enchâssement du récit. En effet, le premier temps d'étude propose une découverte partielle de l'œuvre : seules les pages narrant l'histoire de la « *jeune fille pirate* » sont dévoilées, les élèves étant invités à exprimer leurs impressions à chaque double page. La seconde approche de l'œuvre a pour objectif de confronter les réactions des élèves (vis-à-vis de l'histoire de la « *jeune fille pirate* ») à celles du « *petit bonhomme grognon* ». Ainsi, cette séance vise à leur faire prendre conscience de la similitude entre leurs impressions et celles du personnage monochrome. Par conséquent, elle aurait pour objectif de les amener à constater que ce personnage peut, en partie, être assimilé à un lecteur.

La leçon suivante réunit tous les élèves de la classe afin de découvrir l'œuvre dans sa totalité.

La séance 4, quant à elle, est une évaluation diagnostique de leur capacité à identifier les moyens de la narration (annexe 2). L'enseignant demande aux élèves, séparés en demi-classe, qui sont l'auteur, le narrateur, le(s) personnage(s). Ainsi, ce bilan sera à confronter directement à la séance d'évaluation sommative, pour juger de l'apport de la mise en spectacle sur leurs facultés à reconnaître les moyens narratifs. Réalisée en classe entière, la cinquième séance sert uniquement à harmoniser les réponses des deux groupes.

C'est à partir de la sixième séance que s'effectue le processus de mise en spectacle. Durant trois temps de classe, la totalité des élèves participe au débat permettant de séquencer l'œuvre afin d'en définir le nombre de décors (et leurs agencements), ainsi que le nombre de personnages nécessaires (annexes 3).

Une fois les premières organisations de mise en scène clarifiées, les trois séances suivantes permettent aux élèves de s'entraîner pour la représentation de l'adaptation. Ces répétitions s'effectuent par groupe de huit à neuf élèves, après avoir attribué un ou plusieurs rôles à chacun.

Enfin, la dernière et douzième séance vient en écho aux quatrième et cinquième pour évaluer les progrès (ou non) des élèves dans leurs capacités à identifier les modalités énonciatives, et, notamment, les différentes composantes des moyens de la narration.

### 2.2.3. La séquence pensée pour les élèves de Cours Élémentaires : découvrir l'album page après page

La séquence avec les élèves de Cours Élémentaires comporte initialement onze séances depuis la lecture explicative de l'album jusqu'à sa mise en œuvre théâtrale.

Les séances 1 et 2 sont consacrées à l'étude de l'objet-livre en lui-même, c'est-à-dire ses première, deuxièmes<sup>71</sup> (annexe 7) et quatrième pages de couvertures. Ces deux séances permettent, d'une part, d'attirer l'attention des élèves sur tous les acteurs essentiels à la réalisation de l'album et, d'autre part, de faire connaissance avec ce « *petit bonhomme* ». Ainsi, à l'issue de la deuxième séance il est possible d'émettre les premières hypothèses sur son identité, son rôle dans l'histoire et sa personnalité.

Par la suite, les séances 3 à 6 favorisent la découverte et l'explicitation de l'album dans son intégralité. Quatre doubles pages sont étudiées par séance : deux développant l'histoire de pirate, et deux relatives au personnage monochrome. Ainsi, une double page mettant en scène la « *jeune fille pirate* » est vue en parallèle de la double page dans laquelle le « *petit bonhomme* » réagit à ce qu'il vient de découvrir. Ces séances sont destinées à faire constater aux élèves plusieurs éléments majeurs : en premier lieu, elles visent à leur faire repérer l'évolution d'humeur du petit personnage au fil de l'avancée du récit de la « *jeune fille pirate* », mais également à leur faire comprendre l'histoire de celle-ci. Par ailleurs, il s'agit d'identifier le(s) locuteur(s) du « *petit bonhomme* » au travers de l'étude des marques d'énonciation, et enfin de mettre en évidence les rôles d'auteur, d'illustrateur, de narrateur et de personnages.

Suite à ce travail, il devient possible en séance 7 de réaliser la carte d'identité de la « *jeune fille pirate* » et du « *petit bonhomme* », pour constater que l'auteur nous en apprend très peu sur eux.

Enfin, les séances 8 à 11 sont consacrées, d'abord, à la réécriture théâtrale du texte, puis à une réflexion sur sa mise en scène. Ces temps de travail sont propices à une réflexion accrue sur les modalités énonciatives, afin de déterminer à qui s'adresse le personnage monochrome de l'album, mais sont également l'occasion pour les élèves de s'apercevoir de l'importance à accorder aux spectateurs (dans le cadre d'une mise en scène), et aux lecteurs (dans le cas d'une écriture littéraire).

---

<sup>71</sup> VOLTZ, Christian, *op. cit.*, pp. 2 à 5.

Suite à ces séances, nous pensons que les élèves de G.S., C.E.1 et C.E.2 auront identifié et mesuré l'importance de chacun des moyens de la narration dans le processus de construction d'une œuvre littéraire. En outre, cette faculté les sensibilisera aux choix des mots et des illustrations effectués par l'auteur, autrement dit, aux modalités énonciatives.

## 2.3. Les déroulements effectifs des séquences

### 2.3.1. Des difficultés de compréhension sous-estimées

Que ce soit en Maternelle ou en Élémentaire, l'écart entre la progression des séquences telles qu'elles étaient conçues et leur déroulement effectif (commencées au retour des vacances d'hiver) est conséquent, pour des raisons diverses.

En effet, en C.E.1-C.E.2, ce décalage s'explique par le fait qu'au lieu des sept séances initialement prévues pour la seule lecture explicative de l'album, ce sont finalement treize séances qui lui ont été consacrées.

Cet écart important pour cette première phase d'étude de l'album s'explique par une sous-estimation de sa complexité pour des élèves de Cours Élémentaires, même si certains points de blocage avaient été anticipés<sup>72</sup>. En effet, la structure-même de l'album, avec ses deux récits enchâssés qui en précèdent un troisième, ont été moins faciles à comprendre pour ces élèves que nous ne l'avions imaginé. Il s'est avéré que la forme décousue de l'histoire les a quelque peu déroutés : pour la majorité d'entre eux, plusieurs séances de travail sur l'ouvrage ont été nécessaires afin d'en saisir l'organisation. Les tournures de certaines phrases et le lexique ont également posé problème (« *A qui voulez-vous faire avaler ça, Monsieur Voltz ?* », « *histoire à la noix* »<sup>73</sup>, « *herbes folles* »<sup>74</sup> par exemple).

### 2.3.2. Des élèves actifs dans la recherche de sens

Par ailleurs, nos élèves ont manifesté une curiosité accrue lors de la découverte et de la compréhension de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*. Là encore, cet

---

<sup>72</sup> Voir partie 1.3.1. : Inventaire des possibles difficultés de compréhension rencontrées par les élèves

<sup>73</sup> VOLTZ, Christian, *op. cit.*, p. 21.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 23.

aspect a été sous-estimé, notamment pour les élèves de C.E.1-C.E.2. En effet, ceux de Maternelle ont moins fait ressentir une nécessité d'avoir une explication sur chaque détail du livre, malgré leurs observations fines. De cette façon, ils semblaient accepter qu'une part d'incompréhension demeure, ce qui n'était absolument pas le cas des élèves de Cours Élémentaires.

En effet, ces derniers habituellement réticents voire bloqués lors des phases de recherche, ont fait preuve d'un tel engouement que le nombre de séances a dû être revu à la hausse : la complexité des modalités énonciatives de l'album ne les a pas empêchés de chercher à approfondir son explication. En conséquence, ils ont été interpellés par les moindres détails de l'album : ainsi se sont-ils, par exemple, spontanément questionnés sur l'identité du « *prince charmant* »<sup>75</sup>. En appui à ce travail plus précis, une affiche a donc été réalisée (annexe 4) : les questions restées en suspens y étaient progressivement notées, afin de pouvoir y répondre au fur et à mesure de l'étude de l'album.

### 2.3.3. Les mises en spectacle : de nécessaires modifications à apporter

Enfin, pour les deux niveaux de classe, la préparation que représente la mise en spectacle a été amplement sous-évaluée. Pour autant, les répercussions sont différentes d'une classe à l'autre.

En effet, en Grande Section, bien que nous ne soyons arrivés qu'à la neuvième séance, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les temps de mise en spectacle tels qu'initialement imaginés, devront être retravaillés. Ne pouvant pas nous permettre d'augmenter le nombre de séances, nous allons devoir les réorganiser. Toutefois, nous maintenons l'idée de créer plusieurs groupes de marionnettistes afin d'une part, d'enrichir les recherches pour montrer les différentes adaptations possibles, et, d'autre part, d'impliquer pleinement les élèves dans leur mise en scène. De ce fait, l'organisation par groupes sera conservée tout au long du travail, alors que nous avions prévu de le faire uniquement pour définir des modalités de mises en spectacle (les répétitions devant se dérouler en classe entière).

En outre, les élèves semblent d'ores et déjà connaître le texte dans sa globalité, or nous

---

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 23.

pensions que sa mémorisation allait être le travail principal de préparation au spectacle : en réalité, l'identification des personnages est un point bien plus résistant. Par conséquent, des activités autonomes de remise en ordre chronologique de l'œuvre, ou d'évaluations formatives sur les moyens de la narration seront mises en place.

Les changements à effectuer sont bien plus conséquents pour les élèves de Cours Élémentaires. En effet, nous souhaitons une mise en scène théâtrale respectant scrupuleusement le livre : ceci aurait demandé d'importantes préparations matérielles chronophages et qui, de surcroît, n'auraient pas permis une meilleure compréhension des modalités énonciatives. Ainsi, nous avons dû repenser nos séances en redéfinissant nos objectifs et priorités. De cette manière, l'aspect matériel sera réduit au strict nécessaire afin de définir les différents espaces scéniques, les caractéristiques et métamorphoses des personnages, *etc.*. Des modifications textuelles seront envisageables, dès que les répliques écrites seront incompatibles avec leur adaptation orale (par exemple : « *et regardez, sur la page d'avant y'a des fautes dans le texte !* »<sup>76</sup> ou « *...des images même pas finies...* »<sup>77</sup>).

En définitive, nous pouvons affirmer que le grand intérêt que nos élèves ont eu pour cette histoire nous a permis d'en travailler les points résistants. Malgré des séquences différemment organisées, nous avons, jusqu'ici, voulu poursuivre des objectifs communs. Cette ligne de mire partagée nous a conduites à augmenter le nombre de séances afin de mieux approfondir la compréhension de l'œuvre en explorant les aspects problématiques. Ainsi, nous avons été amenées à repenser nos séances de mise en spectacle afin de réduire leur temps d'exécution tout en prenant en compte les difficultés de nos élèves.

---

<sup>76</sup> VOLTZ, Christian, *op. cit.*, p. 25.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 29.

### **3. Troisième partie : *Quid* de la distinction des modalités énonciatives après lectures explicatives et mises en spectacle de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* ?**

Pour les diverses raisons évoquées ci-dessus, nous n'avons, pour l'instant, pas terminé nos travaux autour de l'œuvre *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà dresser un bilan des résultats obtenus suite à la lecture approfondie de l'album et, par ailleurs, tenter d'anticiper ceux des mises en spectacle à venir.

#### **3.1. Les moyens de la narration comme bases de compréhension de l'œuvre**

Depuis le début de l'étude de l'œuvre, nous avons observé des progrès concernant l'identification des rôles des moyens narratifs. En effet, tous les élèves ont par exemple bien assimilé le fait que l'auteur soit également l'illustrateur de l'œuvre. Pour autant, certains aspects sont encore en cours d'acquisition.

##### **3.1.1. Différencier les rôles d'auteur et de narrateur**

La différenciation entre auteur et narrateur semble, quant à elle, perçue par la majorité des élèves de Grande Section. Effectivement, ils ont déclaré : « c'est maitresse qui lit mais c'est Christian VOLTZ qui a écrit », alors qu'au début de la découverte de l'œuvre ils pensaient plutôt que Christian VOLTZ était le narrateur. Cet apprentissage semble avoir été simplifié par le parallèle opéré avec la récitation d'un poème (l'auteur et le récitant étant différents)<sup>78</sup>. La majorité des élèves de Cours Élémentaires semble, en revanche, avoir des difficultés pour discerner ces deux rôles. Ainsi, nous espérons que la mise en spectacle permettra de les faire accéder à la compréhension de ces deux moyens de la narration, grâce au rôle spécifique occupé par un narrateur/conteur.

En outre, nous espérons que les élèves de C.E.1-C.E.2 engagés dans une démarche d'adaptation réussiront à mieux appréhender la notion de coauteur, afin de pouvoir faire un

---

<sup>78</sup> Voir partie 2.1.3. : Des élèves sensibilisés à la richesse des mots et à la déconstruction des stéréotypes.

parallèle avec le rôle du « *petit bonhomme* » dans le processus de création de l'album. Néanmoins, cet aspect constitue davantage une source de réflexion qu'un objectif d'apprentissage à atteindre.

### 3.1.2. Comment identifier les personnages d'un récit ?

La difficulté majeure rencontrée par la classe de Grande Section a été de trouver quels sont les personnages de l'histoire (annexe 2). En effet, la définition-même du terme étant floue, lors de la quatrième séance, ils se sont demandés si le « *gros nounours* » et « *le saucisson à la queue de chat* » étaient des personnages. Leurs critères de classification se basaient surtout sur le fait que l'élément en question soit vivant ou non, ou sur le degré de son importance. Même si une définition du terme « personnage » a été donnée aux élèves de G.S. comme de C.E., nous sommes aujourd'hui dubitatives quant à leur capacité à identifier les personnages d'un récit. De plus, le fait que les personnages ne soient pas nommés brouille leur identification (annexe 5) : un élève de C.E.2 était persuadé qu'il n'y avait, non pas un seul « *petit bonhomme* », mais une multitude car il considérait que chaque illustration monochrome correspondait à un nouveau personnage.

Nous pensons que le travail de mise en scène théâtrale mené par les C.E.1-C.E.2 apportera davantage une méthode de discernement que pour les G.S. : en effet, adapter ce livre en saynète permettra de définir combien d'élèves doivent interpréter des rôles. Ainsi, plus généralement, cette personnification au sens littéral du terme permettrait aux élèves de s'imaginer quels objets ou personnages sont indispensables à l'histoire et nécessitent d'être incarnés. Cette distinction paraît en revanche moins évidente pour les élèves de Maternelle du fait du recours aux marionnettes : en effet, ce mode de représentation ne leur permet pas d'incarner un rôle, rendant la distinction entre personnage et objet moins claire.

### 3.1.3. Sensibiliser les élèves aux notions de narrataire et de locutaire

Enfin, la notion de narrataire n'est pas assimilée par nos élèves pour deux raisons majeures : d'une part, le concept de narrateur reste encore à éclaircir pour certains d'entre eux, et, d'autre part, il est difficile pour eux d'imaginer que cette personne abstraite et indéfinie puisse simultanément s'adresser aux lecteurs et à un des personnages. Dans *Le*



*livre le plus génial que j'ai jamais lu*, nous pensions que l'interaction entre le narrateur et le « *petit bonhomme* » dans la mise en spectacle aiderait à comprendre que ce dernier est narrataire. De plus, au-delà de ces rapports, une représentation artistique demande de prendre en compte les spectateurs : toute la complexité du rôle du narrateur est de déclamer ses répliques en corrélation avec les réactions du personnage « *grognon* », tout en étant audible des spectateurs. De cette façon, la double adresse montre ce que l'auteur doit prendre en compte lorsqu'il écrit : les personnages et le lecteur (le spectateur de la mise en scène correspondant au lecteur de l'album).

La complexité de cette double adresse existe également lorsque l'on s'interroge sur les locutaires (annexe 6). Dans cet album, le « *petit bonhomme* » s'adresse à la fois à Christian VOLTZ et aux lecteurs, ce que les acteurs ou marionnettistes doivent transposer dans leur mise en scène.

En Grande Section, c'est lors de la quatrième séance qu'une première évaluation formative est opérée afin d'observer les acquis des élèves : comme nous l'avons expliqué ci-dessus, il en est surtout ressorti que c'est l'identification des personnages qui pose problème. Les élèves de Cours Élémentaires ont, quant à eux, témoigné d'une difficulté à différencier les deux rôles d'auteur et de narrateur à travers des questionnaires de compréhension (annexe7). Ces évaluations serviront d'éléments de comparaison avec les évaluations sommatives pour juger de l'apport des mises en spectacle.

Pour ce faire, l'évaluation sommative consistera pour nos deux classes en la réalisation d'affiches de présentation des spectacles afin de mesurer leur capacité à différencier les moyens narratifs. Ce travail nous permettra d'évaluer les progrès effectués par nos élèves grâce à la mise en spectacle, mais nous espérons également que cela pourra leur servir d'image-mentale pour distinguer les moyens de la narration lors d'études d'œuvres littéraires à venir.

### 3.2. Un récit à l'organisation singulière : récits enchâssés et continuité

Les élèves ont par ailleurs progressé dans la compréhension de l'organisation singulière de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, dont l'enchâssement des

récits complexifie grandement son intelligibilité.

### 3.2.1 Troisième partie de l'œuvre : union des récits précédents ou récit à part entière ?

Il était indispensable que les élèves aient effectué une première distinction des moyens de la narration pour assimiler la structure singulière de l'album, qui laisse un doute au lecteur : y a-t-il deux récits qui se rejoignent en un, ou trois récits ? Tandis que les élèves de Maternelle considèrent la troisième partie de l'œuvre comme l'union des deux précédentes, ceux de C.E.1-C.E.2 l'interprètent davantage comme une troisième histoire à part entière (annexe 8).

En effet, les élèves de Grande Section ont tout de suite perçu la troisième partie de l'œuvre comme une continuité des récits précédents du fait de la métamorphose du « *petit bonhomme* ». De fait, ils ont considéré que « le petit bonhomme doit devenir en objets pour attendre la petite fille pirate » « parce qu'un tout blanc et un en objets, ça peut pas marcher »<sup>79</sup>.

Les élèves de Cours Élémentaires ont, quant à eux, bien perçu la coexistence de deux récits enchâssés, avec un « *petit bonhomme* » commentant les actions de la « *jeune fille pirate* ». Cependant, du fait que ces deux personnages ne se rencontrent pas tout de suite, les élèves n'ont pas immédiatement compris la fonction du petit homme dessiné, ni le lien qui unit les deux personnages. De cette manière, ils n'ont pu établir un parallèle entre eux qu'après la lecture du passage où le « *petit bonhomme* », faisant mine de tirer au pistolet lazer<sup>80</sup>, imite les gestes de la « *fille pirate* » (annexe 9). Encore une fois, c'est certainement le fait que les personnages ne soient pas nommés qui complexifie leur identification et leurs liens.

Après la lecture explicative de l'album, les élèves de C.E.1-C.E.2 témoignent encore d'une difficulté de compréhension quant à la survenue de la troisième partie, avec la formule « *Il était une fois* »<sup>81</sup> qui les a perturbés : en effet, alors qu'ils étaient capables d'expliquer que cette formule apparaît traditionnellement au début d'une histoire, ils n'arrivaient pas à concevoir que l'on assiste ici au début d'un nouveau récit. La réflexion sur la mise en scène devrait permettre de clarifier ce point : de fait, ils seront confrontés à la nécessité de

---

<sup>79</sup> Paroles rapportées d'élèves de Grande Section, séance 3.

<sup>80</sup> VOLTZ, Christian, *op. cit.*, pp. 10 à 14.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 32.

ménager un troisième espace scénique pour jouer la fin du récit.

En somme, après la lecture explicative de l'album, même si les élèves ont perçu l'enchâssement des récits de la « *petite fille pirate* » et du « *petit bonhomme* », ils rencontrent des difficultés à en comprendre la coexistence : seule la mise en spectacle permettra de dépasser cet obstacle.

### 3.2.2 Comprendre la continuité du texte

Cependant, pour que l'album soit compris dans son intégralité, il faut que les élèves perçoivent la continuité qui existe entre ces multiples récits. En ce sens, il apparaît primordial de repérer les indices montrant la permanence de quelques caractéristiques tout au long de l'album. En conséquence, le lecteur-acteur peut remarquer la présence continue des personnages de la « *jeune fille pirate* » et du « *petit bonhomme* », de même que la persistance des modalités énonciatives qui leur sont propres : en effet, alors que la « *jeune fille pirate* » ne s'exprime quasiment pas dans l'album, le « *petit bonhomme* » demeure reconnaissable par son registre de langue familier, caractérisé notamment par l'emploi d'onomatopées (« *Gloups !!* »<sup>82</sup>). De plus, le chat blessé de la fillette réapparaît sur la dernière page de l'album<sup>83</sup>.

Si les élèves ont bien repéré ces caractéristiques, ils se sont surtout appuyés sur les différentes références au titre, au milieu et à la fin de l'histoire, pour constater la continuité des multiples récits. En conséquence, ils ont pu relever l'évolution de l'appréciation du « *petit bonhomme* » à l'égard de l'album, ainsi que l'écho entre le titre et la dernière réplique de ce petit personnage<sup>84</sup> qui permet de clore l'histoire après de multiples péripéties. Il est alors légitime que les élèves se demandent qui est le locuteur du titre. Alors que les G.S. ont imaginé qu'il pourrait être Christian VOLTZ ou le « *petit bonhomme* », les élèves de Cours Élémentaires ont surenchéri en suggérant qu'il pourrait s'agir également du lecteur ou des parents de l'auteur<sup>85</sup>.

Un élément majeur de l'œuvre n'a pas du tout été pris en compte de la même façon

---

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 4.

par les deux classes : la métamorphose du « *petit bonhomme* ». En effet, ce dernier se transforme en objets sous les yeux du lecteur<sup>86</sup>, ce qui a contribué à brouiller les pistes de la compréhension pour les élèves de C.E., mais qui a, au contraire, été un élément-repère pour la classe de G.S. : les élèves de maternelle s'en sont en effet servi de point d'appui pour argumenter leur interprétation de l'œuvre<sup>87</sup>.

La mise en spectacle, qu'elle soit réalisée à l'aide de marionnettes ou d'une adaptation théâtrale, permettra aux élèves de prendre pleinement conscience de la continuité des récits dans *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*. Ils se rendront compte que ce sont les mêmes personnages qui perdurent tout au long du spectacle, même s'ils évoluent dans leurs comportements : ainsi, les élèves-marionnettistes comme les élèves-comédiens devront réfléchir à des mises en scènes permettant au spectateur de s'apercevoir des changements subis par les personnages (annexe 10). Cette mise en évidence des modifications du comportement des personnages devra faire intervenir des changements de posture ou encore d'accessoires pour la mise en scène théâtrale ; quant au spectacle de marionnettes, ils seront visibles grâce à deux illustrations extraites de l'album (par exemple, la « *jeune fille pirate* » tantôt représentée avec ses attributs de pirate, tantôt représentée comme amoureuse) (annexe 9) ou à des variations d'intonations. Cet aspect de la mise en scène fera prendre conscience aux élèves du fait qu'il n'existe qu'une seule histoire, au sein de laquelle les personnages évoluent.

Finalement, à l'issue de la lecture explicative de l'œuvre, on peut affirmer que les élèves de G.S., de C.E.1 et de C.E.2 ont tous assimilé la coexistence de récits, bien que les interprétations concernant la fin de l'album divergent entre les deux classes. Toutefois, la réflexion autour de la mise en spectacle sera l'occasion pour les élèves de concevoir des situations permettant aux spectateurs de percevoir la permanence des personnages présents, tout en en saisissant les évolutions. On remarque que la distinction des moyens de la narration, notamment l'identification de personnages évoluant tout au long de l'histoire, sert de repère pour comprendre le lien entre les trois récits.

---

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>87</sup> Voir partie 3.2.1. : Troisième partie de l'œuvre : union des récits précédents ou récit à part entière ?

### 3.3. L'étroite complémentarité entre texte et illustrations

Afin de comprendre l'album dans son intégralité, l'appui sur ses riches illustrations se révèle indispensable.

#### 3.3.1. Les illustrations comme appuis aux inférences

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous pensions que la lecture de cet ouvrage serait facilitée par le fait qu'il ait peu de textes : il s'est avéré que c'est, entre autres, ce qui complexifiait sa compréhension.

En effet, Christian VOLTZ a laissé des indications typographiques pour différencier narration et paroles des personnages. Les élèves de Maternelle n'ont pas remarqué cette distinction lors de la lecture approfondie de l'œuvre, contrairement à certains élèves de C.E.1-C.E.2 : cela pourra, de ce fait, les aider lors de la répartition des répliques pour la mise en scène.

Notons cependant que cette distinction ne permet pas de déduire quel personnage s'exprime. Ainsi, pour les élèves de G.S., l'enseignante prend soin de systématiquement accompagner sa lecture d'un "pointé du doigt" afin qu'ils puissent eux-mêmes déterminer l'identité du locuteur : en effet, certains passages demandent aux enfants des repères visuels, par exemple : « *Mais ça n'existe pas les saucissons en queue de chat !* », « *J'espère bien...* »<sup>88</sup>.

De la même manière, nous avons, par exemple, déjà démontré le problème que pose l'enchâssement de récits. Aucune indication textuelle spécifique ne vient expliciter cette structure particulière de l'œuvre. En revanche, les illustrations très différentes le soulignent énormément. En effet, l'histoire de la « *jeune fille pirate* » est illustrée d'objets photographiés, tandis que celle du « *petit bonhomme* » est faite de dessins monochromes. De ce fait, cela permet de clarifier l'enchâssement des deux récits. C'est d'ailleurs par ce biais que Christian VOLTZ indique l'immersion du « *petit bonhomme grognon* » dans la dernière partie du livre. Néanmoins, les élèves n'ont sûrement pas tous conscientisé la réflexion menée par l'auteur pour que le lecteur-acteur puisse effectuer des inférences grâce aux indices illustratifs. L'enseignant pourrait verbalement les expliciter, mais cela serait très certainement loin de leurs préoccupations.

En revanche, la mise en spectacle, qui demande une adaptation de l'œuvre, permettrait de

---

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 16.

démontrer aux élèves l'importance des choix de mise en scène pour amener le spectateur à comprendre l'enchâssement de récits. Les élèves de Grande Section, qui ont d'ores et déjà commencé l'adaptation, ont opté pour plusieurs décors : un blanc pour matérialiser l'univers du « *petit bonhomme* », et plusieurs décors colorés pour celui de la « *jeune fille* ». Cependant, on peut noter qu'ils ont eu du mal à accepter qu'on ne puisse changer de décors à chaque fois que celui-ci varie pour le récit de la pirate (l'enseignante a dû leur spécifier que cela poserait un problème logistique lors de la représentation). Après leur avoir expliqué qu'on ne devait permuter de décor que lorsque cela était vraiment nécessaire pour marquer un changement dans l'œuvre, ils ont opté pour un décor sombre pour symboliser « la petite fille pirate qui aime se battre »<sup>89</sup> et un décor clair pour illustrer le fait qu'elle soit devenue « une petite fille qui rêve d'être une princesse »<sup>90</sup>. Ces réflexions poussées autour des choix de mise en scène vis-à-vis du spectateur s'assimilent à celles de l'auteur pour ses lecteurs. Ainsi peut-on penser que ce travail les rendra plus sensibles aux choix que les auteurs, voire les artistes, effectuent dans leurs œuvres.

De cette manière, pour l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, les illustrations sont autant porteuses de sens que le texte : ils sont indissociables l'un de l'autre. L'auteur joue de ces modalités énonciatives pour laisser au lecteur le minimum d'informations, afin que ce dernier puisse comprendre l'œuvre en effectuant des inférences. C'est pourquoi la mise en spectacle pourra sensibiliser les élèves à l'importance de cet aspect, car il peut aussi bien aider le lecteur que le perdre davantage.

### 3.3.2. Les illustrations comme sources de complexifications d'identification des modalités énonciatives

Parfois, les indications illustratives sont si infimes qu'elles troublent le lecteur davantage qu'elles ne lui permettent d'effectuer des inférences.

En effet, nous avons déjà expliqué les difficultés qu'ont rencontrées nos élèves pour identifier les personnages, du fait d'une mauvaise conceptualisation de ce rôle, mais également du fait qu'ils ne soient pas nommés dans l'album. Ajoutons à cela plusieurs

---

<sup>89</sup> Paroles rapportées d'élève pour évoquer les pages 10 et 11, séance 7.

<sup>90</sup> Paroles rapportées d'élève pour évoquer les pages 22 et 23, séance 7.

éléments qui viennent troubler l'identification des personnages. D'une part, la « *jeune fille pirate* » n'est pas vêtue de la même façon tout au long de l'œuvre : cela a notamment perturbé les élèves de Cycle 1 (ceux-ci étant habitués à lire des histoires où les personnages sont dessinés avec les mêmes habits, quelles que soient leurs aventures). D'autre part, comme nous l'avons expliqué auparavant, Christian VOLTZ dessine très fréquemment plusieurs « *bonshomme[s]* » monochromes par page, ce qui a notamment débousolé un élève de C.E.2 qui pensait qu'il y avait plusieurs personnages blancs dans l'histoire.

Ainsi, pour l'adaptation en spectacle, de la même manière qu'il a fallu revoir à la baisse le nombre de décors avec les élèves de Grande Section, il faudra trouver une solution pour ne pas changer de costume à chaque fois que la « *jeune fille pirate* » n'est plus vêtue de la même façon, tout en marquant les changements importants.

Les illustrations ayant le plus interloqué nos élèves sont celles des pages 26 et 27 (annexe 1), car elles laissent à penser que l'auteur est encore dans le processus de réalisation de l'œuvre. En effet, la classification des typographies que nous avons effectuée ci-dessus et que les élèves de Cours Élémentaires ont remarquée en classe ne fonctionne pas pour ces pages-là : ici l'écriture est manuscrite, ce qui symbolise très certainement l'idée que l'auteur se laisse des sortes de pense-bêtes. De plus, comme le signale le « *petit bonhomme grognon* », nous avons affaire à « *des images mêmes pas finies* »<sup>91</sup>. S'ajoute à cela la mise en abyme de la construction de l'œuvre, signifiée par la main de l'illustrateur dans son ouvrage, qui n'est pas non plus sans difficulté de compréhension voire d'interprétation.

En conséquence, tout ceci pose la question de l'adaptation en spectacle : faut-il faire allusion à cette mise en abyme ? si oui, de quelle(s) façon(s) ? Ici encore, il est très probable que pour des raisons de temps, de matériels, *etc.*, il faille y renoncer. Nous sommes donc confrontés à un écueil de la mise en spectacle pour favoriser la compréhension de l'œuvre. Cependant, le fait que cela ne soit pas transposable en théâtre ou marionnettes ne signifie pas que les élèves doivent laisser cette question de côté : ils pourront tout de même se rendre compte de la particularité et de la complexité des choix de l'auteur.

---

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 29.

De cette manière, nous pouvons conclure que l'étude des moyens de la narration sert d'appui pour celle des modalités énonciatives en général. En effet, c'est, par exemple, en s'appuyant sur l'identification des personnages que l'on peut assimiler la continuité de l'œuvre. De ce fait, les moyens narratifs servent de base pour que le lecteur-acteur puisse effectuer des inférences afin de comprendre l'album. Une fois que la distinction des rôles de personnages, auteur, narrateur, illustrateur, *etc.*, est opérée, l'élève peut approfondir l'étude de l'album en s'appuyant sur les détails de l'illustration, ou sur la spécificité de la situation énonciative (...).

Nous remarquons qu'après la lecture approfondie de l'œuvre, l'identification des divers moyens narratifs n'est pas acquise : nous pensons que la mise en spectacle de l'album permettra de clarifier voire d'approfondir ce travail afin que nos élèves lecteurs-actifs deviennent pleinement des lecteurs-acteurs.



## Conclusion

Michel DEFOURNY affirme que « l'album contemporain suppose un lecteur qui devient de plus en plus constructeur de sens »<sup>92</sup> : nous pouvons expliquer cela pour deux raisons majeures. En premier lieu, la littérature jeunesse est en perpétuelle interrogation sur elle-même : on assiste par exemple à une remise en question des codes littéraires, provoquant une perte de repères chez le lecteur. D'autre part, elle se veut plus résistante en complexifiant l'accès au sens. En conséquence, elle tente de faire du lecteur-actif un lecteur-acteur en le désorientant, notamment par le biais de ses modalités énonciatives.

Cependant, les inférences permises par les albums ne sont pas toujours accessibles sans l'étayage d'un lecteur expert : ainsi, un travail sur la structuration de l'œuvre ou sur ses références culturelles doit être opéré.

De ce fait, *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* est un album représentatif de la littérature jeunesse novatrice en proposant une étroite complémentarité entre textes et images, une confusion des différents moyens de la narration, un enchâssement de récits, etc.. En revanche, l'identification au(x) personnage(s) a favorisé une motivation de la part de nos élèves et nous a permis de leur proposer des séquences de travail conséquentes autour de l'œuvre afin de pouvoir l'étudier en profondeur.

Nous avons fait l'hypothèse que si la différenciation des moyens de la narration était acquise, cela permettrait aux élèves de comprendre les modalités énonciatives en général. Dans cette perspective, nous avons cherché une manière de clarifier voire classer les différents moyens de la narration. Dans cet ouvrage, certains moyens narratifs sont si peu classiques que l'on a du mal à les identifier : c'est le cas des personnages. D'une part, ils ne sont pas nommés ; d'autre part, ils ne répondent pas aux stéréotypes que l'on pourrait attendre d'eux ; enfin, certains n'endossent pas seulement le rôle de personnage. Ainsi, en étudiant un des moyens de la narration, on interroge les élèves sur des questions plus vastes.

Cependant, cet aspect étant complexe, nous avons dû trouver une façon de l'aborder : la mise en spectacle nous est vite apparue comme un moyen de faire adapter l'œuvre aux

---

<sup>92</sup> DEFOURNY, Michel, *op. cit.*, pp. 17-18, in GAIOTTI, Florence, *op. cit.*, p. 17.

élèves afin qu'ils se posent des questions similaires à celles de l'auteur-illustrateur créant son œuvre. De cette manière, ils ont eu à s'interroger sur les modalités énonciatives en jeu.

Pour ce travail de recherche, nous nous sommes demandé comment la mise en spectacle du littéraire favorise la compréhension des modalités énonciatives. Bien que nous n'ayons, pour l'instant, pas mené à terme nos séquences, il est d'ores et déjà possible d'affirmer que l'adaptation scénique d'un album conduit à accroître sa compréhension chez les élèves.

En effet, faire d'une œuvre littéraire un spectacle vivant suppose pour les élèves une démarche réflexive sur les rôles d'auteur, d'illustrateur, de narrateur et de personnage. *Via* la démarche d'adaptation, il devient alors possible pour les apprenants de différencier l'auteur de l'illustrateur ou du narrateur par leurs fonctions différentes et néanmoins complémentaires. En outre, la répartition des répliques induit une interrogation sur l'identité des locuteurs, des locutaires ainsi que de(s) narrataire(s).

De même, la mise en scène permet d'atteindre une compréhension globale de l'œuvre *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, dans le sens où elle conduit spectateurs comme comédiens et marionnettistes à constater l'enchâssement des récits, tout en saisissant leur continuité. En effet, les acteurs ou marionnettes du « *petit bonhomme* » et de la « *jeune fille pirate* » sont présents sur scène(s) tout au long de la représentation, ce qui met en exergue leur (omni)présence dans l'album. Cependant, les changements vestimentaires et comportementaux des personnages, rendus visibles dans les diverses mises en scène, mettent clairement en évidence leurs évolutions.

Enfin, la réflexion sur les décors nécessaires lors de la représentation vivante amène les metteurs en scène en herbe à considérer l'importance des illustrations, qui sont complémentaires au texte (ou aux répliques). Ainsi, en réfléchissant sur les décors scéniques, les élèves se mettent à la place d'un illustrateur lors du processus créatif d'une œuvre littéraire.

La mise en scène permet une adaptation de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* favorisant une compréhension fine de ses modalités énonciatives complexes.

Cependant, nous ne sommes pas en mesure de présenter tous les apports dus à la mise en spectacle de l'album, du fait que nous n'ayons pas encore mené à terme nos

séquences. En effet, nous avons sous-estimé l'intérêt accru de nos élèves pour la découverte de l'ouvrage, mais surtout nous n'avons pas suffisamment anticipé la charge de travail qu'impose une adaptation collective.

En conséquence, le travail dans lequel nous avons engagé nos classes relève davantage d'un projet que d'une séquence.

Très vite, les élèves se sont approprié l'histoire, au point qu'ils y fassent souvent référence : les interrogations que soulèvent cette étude ne sont plus seulement dévolues au temps de découverte de l'album.

L'implication de chacun lors de la mise en scène leur a permis de mieux cerner les enjeux d'un travail collectif. Nous remarquons qu'au-delà de la découverte du livre, les débats autour de la mise en spectacle ainsi que l'interprétation des rôles, ont amené des élèves jusqu'ici discrets à s'impliquer, leur permettant d'affirmer leur place au sein du groupe classe.

Au vu de ces éléments, nous nous rendons compte qu'il aurait été possible d'élaborer des séquences transversales autour de ce projet, ce qui nous aurait également permis d'alléger l'étude de l'album en elle-même.

Après avoir constaté les apports de la mise en scène dans la compréhension des modalités énonciatives de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, nous pensons que ce mode d'adaptation est pertinent pour interroger les élèves sur les moyens de la narration et les questionnements des auteurs.

En outre, l'étude de cet ouvrage a contribué à développer chez nos élèves la sensibilité à une démarche créative, mais également des compétences relatives à l'identification des moyens de la narration. Cette initiation à l'identification des modalités énonciatives saura certainement les aider à mieux adopter une posture de lecteur-acteur, « constructeur de sens »<sup>93</sup>.

Cependant, il serait intéressant de poursuivre cette recherche en comparant les apports des mises en spectacle à ceux dus à une adaptation littéraire ne relevant pas du

---

<sup>93</sup> *Ibid.*, pp. 17-18.

spectacle vivant. Nous remarquons en effet que c'est le processus d'adaptation qui a mené nos élèves à approfondir la compréhension des modalités énonciatives, la mise en scène constituant alors un prétexte. Dans cette perspective, une adaptation poétique, épistolaire, autobiographique (*etc.*) d'un album n'est-elle pas autant pertinente ? Néanmoins, nous relevons un avantage majeur à la mise en spectacle : elle favorise l'apprentissage du travail de groupe, et, par conséquent, le vivre-ensemble.

En somme, étudier les modalités énonciatives permet de développer chez les élèves des réflexes de lecteurs-acteurs. De fait, « mettre en scène et rendre visible le travail habituellement invisible du lecteur »<sup>94</sup> contribue à réduire leurs difficultés de lecture, et donc à accroître leur autonomie face à une œuvre littéraire.

---

<sup>94</sup> ÉTIENNE, Bénédicte, PORTELETTE, Annie, *op. cit.*, p. 2.

## Bibliographie et sitographie

- **Bibliographie utilisée :**

- Ouvrages théoriques :

CLERMONT, P. (dir.) (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse. Culture(s), valeurs et didactique en question*. Strasbourg : Scéren,.

DISPY, M. DUMORTIER, J. (2008). *De petits élèves et de grands livres, Propositions pour étayer l'apprentissage de la lecture des albums*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

GAIOTTI, F. (2009). *Expérience de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Rennes : PUR.

MACHADO, I. L. (2010). Marqueurs d'énonciation : définitions et approches pratiques, *Synergies*, n° spécial 1.

MAINGUENEAU, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.

- Albums :

Pef (2009). *La belle lisse poire du prince de Motordu*. Paris : Folio Cadet, premières lectures.

VOLTZ, C. (2008). *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*. Paris : OFF-Pastel l'école des loisirs.

- **Sitographie utilisée :**

- Sites institutionnels :

*Bulletin Officiel hors- série n° 1 du 14 février 2002, Ministère de l'Éducation Nationale*

*Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Ministère de l'Éducation Nationale*

*Bulletin Officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008, Ministère de l'Éducation Nationale*

*La littérature à l'école, listes de références cycle 2, MEN-DGESCO, 2013*

- Mémoires :

Étienne, B., & Portelet, A. (2010). *Rendre visible le travail du lecteur*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation non publié, Centre Académique de Ressources sur la Maîtrise des Langues, Université Paris-Est-Créteil-Val-de-Marne, Créteil.

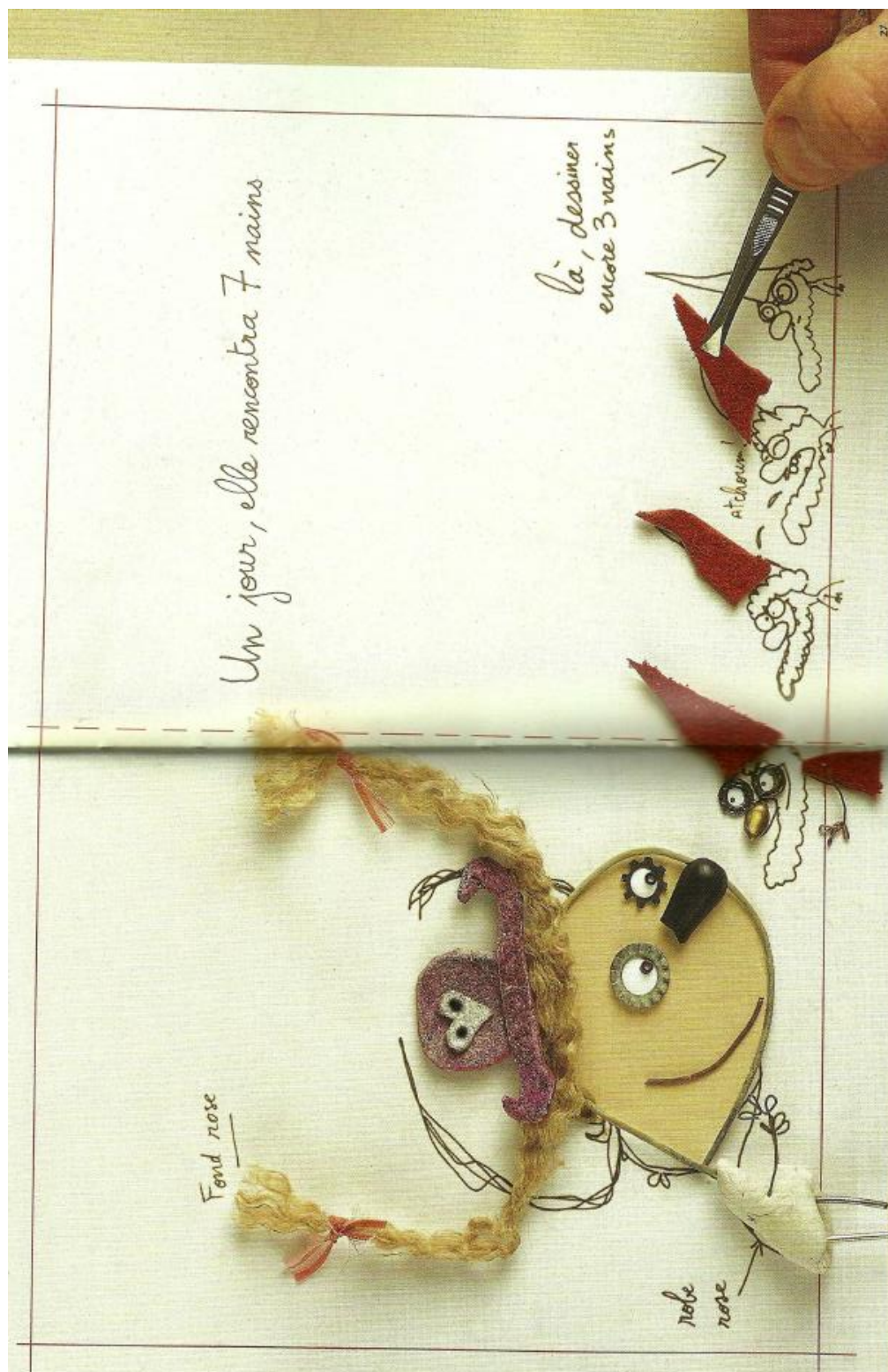
Lecoutre, A. & Yataghène, A. (2012). *Les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3*, Mémoire en sciences de l'éducation publié, I.U.F.M. Nord pas de Calais, Lille.

## Annexes

### Annexe 1 :

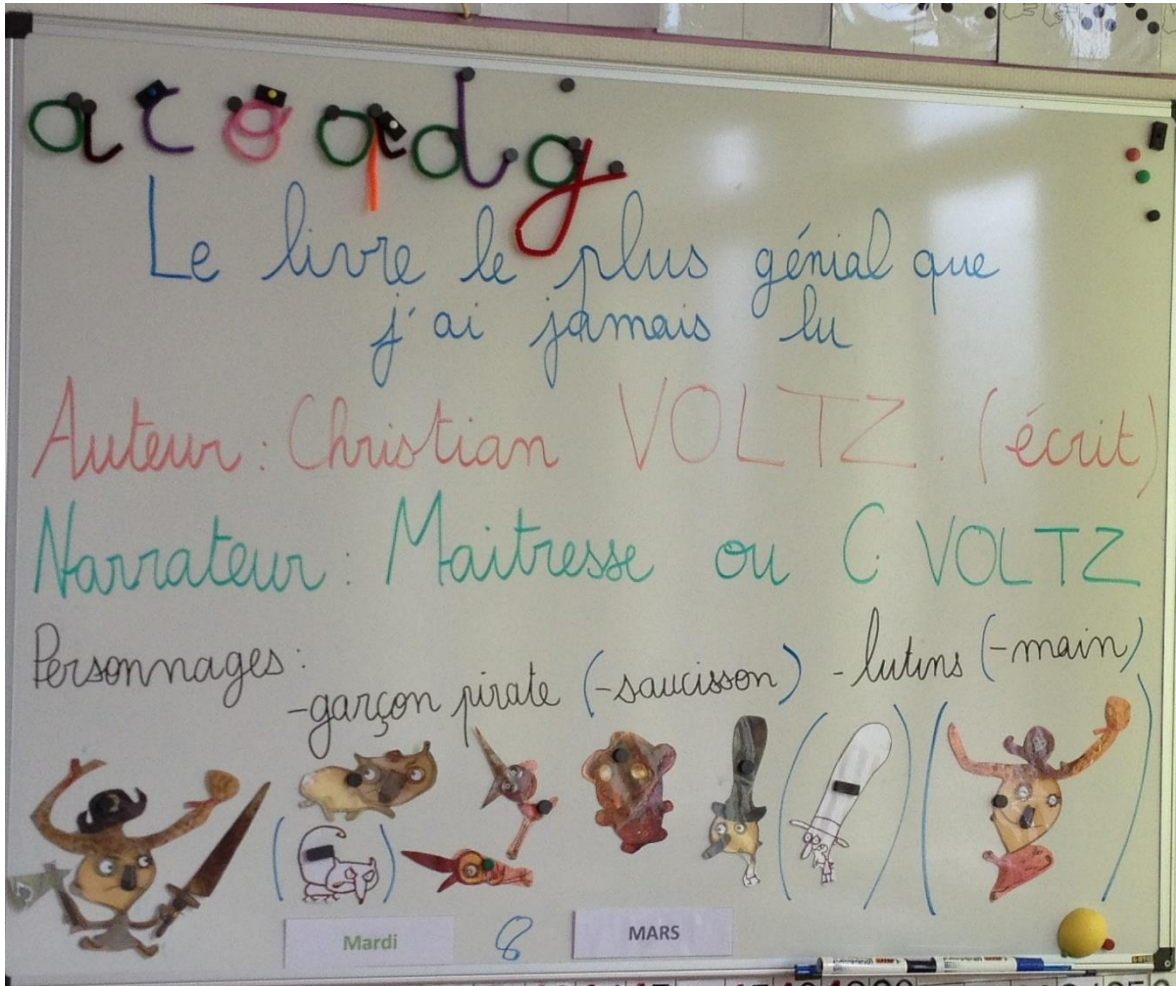
Les marques de l'intervention de l'auteur dans l'album

*Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, 2008, Christian VOLTZ: pages 26-27



Annexe 2 :

Résultats de la séance 4 en classe de G.S. (distinction des moyens de la narration)





### Annexes 3 :

- **Personnages et décors choisis lors de la sixième séance en classe de G.S.**



- **Élèves de Grande Section répétant le spectacle de marionnettes**



Annexe 4 :

Affiche collective récapitulant les questions des élèves en classe de C.E.1-C.E.2

?? Les questions que nous nous posons : ??


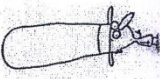
- Christian VOLTZ est-il l'auteur et l'illustrateur ?  
↳ OUI
- Y a-t-il un ou plusieurs bonhommes dans l'histoire ?  
↳ IL Y A UN SEUL BONHOMME
- Lutin poche est-il le nom du petit bonhomme ?  
↳ NON : c'est le nom de la collection
- Quel est cet animal qui est avec le bonhomme ?  
↳ UN CHAT
- Y a-t-il une ou plusieurs histoires) dans l'album ?  
↳ IL Y EN A 3.
- Qui est le "je" dans le titre de l'album ?  
↳ LE PETIT BONHOMME ou LE LECTEUR  
ou L'AUTEUR ou ses parents.
- Y a-t-il un ou deux chats dans l'histoire ?  
↳ IL Y EN A 2
- Qui est le prince charmant ?  
↳ LE PETIT BONHOMME.



# Annexe 5 :

Cartes d'identité des personnages de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*,  
2008, Christian VOLTZ élaborées en classe de C.E.1-C.E.2

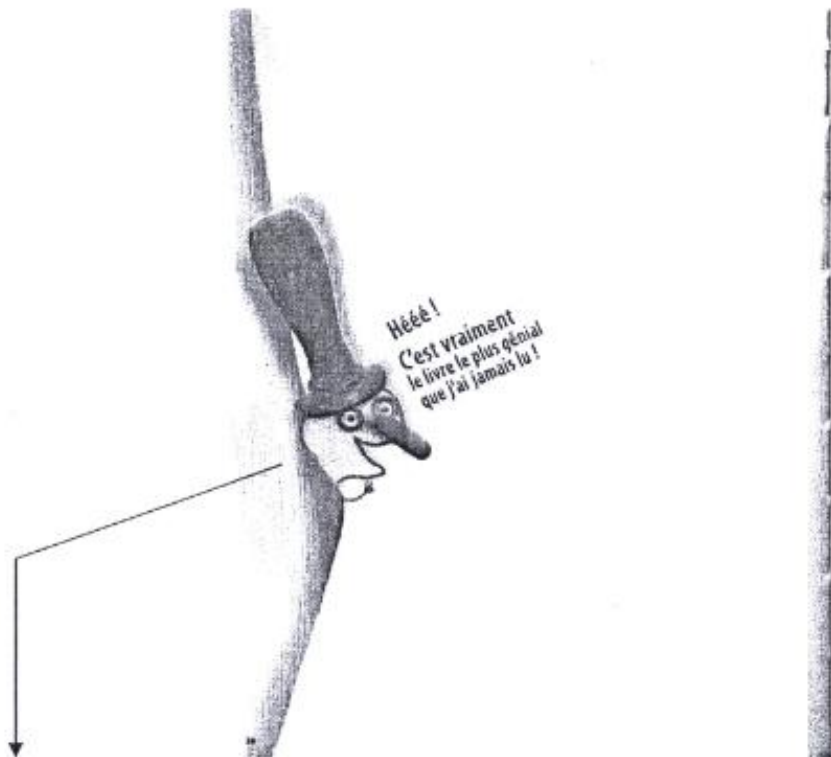
## LES CARTES D'IDENTITE DES PERSONNAGES

 <p>La jeune fille</p>	 <p>Le petit bonhomme</p>
Prénom : ?	Prénom : ?
Nom de famille : ?	Nom de famille : ?
Sexe : féminin	Sexe : masculin
Age : ?	Âge : ?
Lieu de résidence : ?	Lieu de résidence : ?
Métier : pirate	Métier : ? (lecteur ?)
Couleur de cheveux : blonde	Couleur de cheveux : noir ?
Centres d'intérêt : son nom ours en peluche, se battre, boire du rhum, se promener à la campagne, manger du saucisson à la queue de chat.	Centres d'intérêt : les histoires de pirates, les illustrations en objet, la langue, la lecture.
Caractère : joyeuse, bagarreuse, un peu maniaque.	Caractère : grognon, malpoli, vulgaire, sensible, éméché, colérique, joyeux.

Annexe 6 :

Identification du/des locuteur(s) à la page 38 de l'album

*Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, 2008, Christian VOLTZ



Le petit bonhomme dit le titre de  
l'album. Il parle depuis la page d'avant:  
il est resté dans l'histoire avec la  
fille pirate. Il parle soit au chat, soit  
au lecteur, soit à l'auteur.

## Annexe 7 :

Questionnaires de lecture distribués aux élèves de C.E.1-C.E.2 sur les éléments  
présents dans les deuxièmes de couverture de l'album

*Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, 2008, Christian VOLTZ

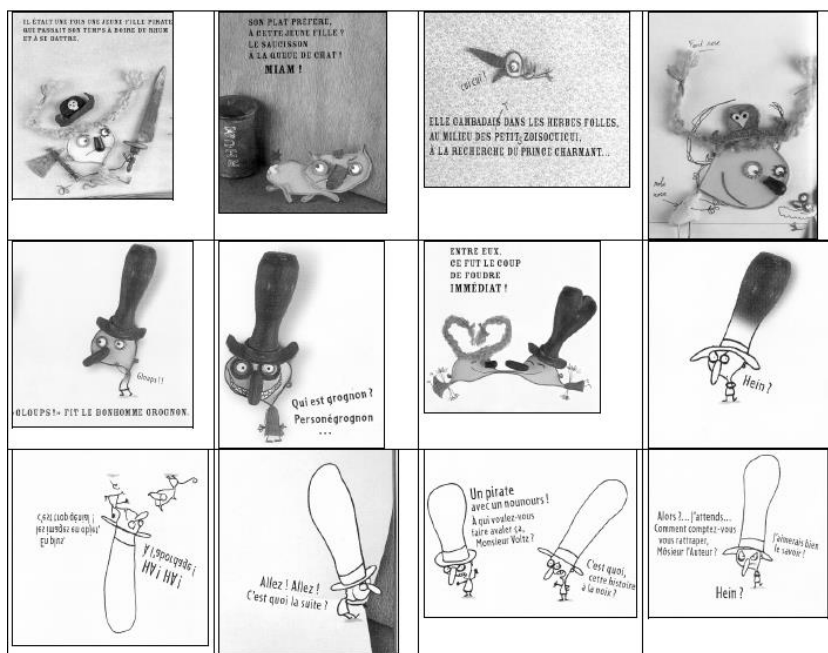
Sur ces quatre pages, repère :

le titre, l'auteur, l'adresse internet de l'auteur, l'adresse de la maison d'édition, la dédicace et le  
photographie.



## Annexe 8 :

**Travail de classement d'illustrations de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, 2008, Christian VOLTZ: les 3 récits**



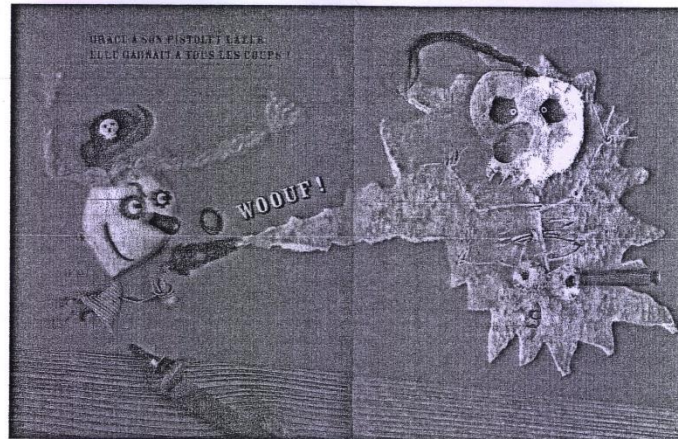
LES 3 HISTOIRES DANS L'ALBUM *LE LIVRE LE PLUS GENIAL QUE J'AI JAMAIS LU*, CHRISTIAN VOLTZ

L'histoire de la jeune fille	L'histoire du petit bonhomme	L'histoire de la jeune fille et du petit bonhomme



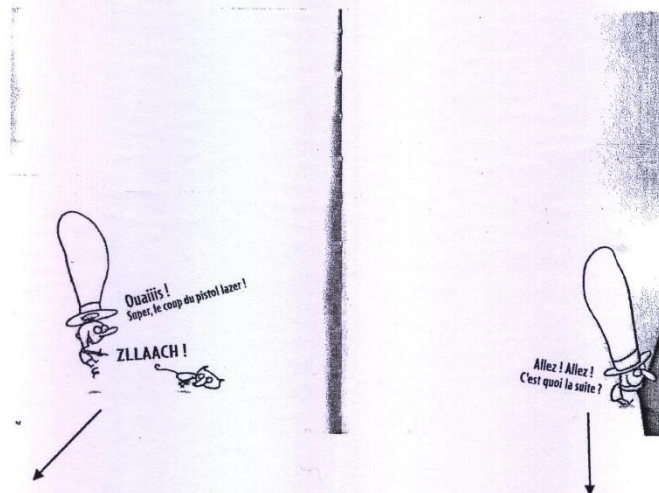
### Annexe 9 :

Questionnaire de lecture distribué aux élèves de C.E.1-C.E.2 : les pages 10 à 13 de l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*, 2008, Christian VOLTZ



Que fait la fille pirate sur cette illustration ?

La fille pirate se bat contre un pirate, et elle gagne contre lui.



Le petit bonhomme imite la fille pirate: il fait exactement comme elle.

Le petit bonhomme est impatient de découvrir la suite de l'histoire.

**Annexe 10 :**

**Changement d'état des personnages matérialisé par les marionnettes à double face**





**Résumé :**

Le questionnaire de lecture permet de vérifier la compréhension des élèves en ce qui concerne principalement les schémas quinaire et actanciel. Les travaux de recherche ont démontré que cette façon de procéder ne suffit pas à affirmer que les élèves ont réellement compris l'enjeu de l'œuvre.

Aujourd'hui, la littérature jeunesse propose des albums résistants au lecteur novice. En ce sens, une étude complémentaire est nécessaire. Les modalités énonciatives de l'œuvre peuvent aider à mieux l'assimiler, comme constituer une difficulté supplémentaire. Une lecture approfondie de l'œuvre ne s'avère pas toujours suffisante, c'est pourquoi on peut envisager la mise en spectacle comme une modalité pédagogique aidant l'élève à devenir un lecteur-acteur, se plongeant dans une réflexion s'assimilant à celle de l'auteur lors de la création initiale de l'œuvre.

**Mots-clés :**

- Album
- Christian VOLTZ
- Compréhension
- Lecteur-acteur
- Lecture
- Littérature jeunesse
- Mise en spectacle
- Modalités énonciatives
- Moyens de la narration